

VIII CONFERÊNCIA DE MIIS

MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL



Livro de Atas

8.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural



Ricardo Vieira
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos

(Orgs.)

**Ócio, Jogo e Brincadeira:
Aprendizagens e Mediação Intercultural**

**8.^a Conferência Internacional
Mediação Intercultural e Intervenção Social**

Conferência realizada a 27 e 28 de novembro de 2020

Livro de Atas

Ficha Técnica

Título: Livro de Atas:

8.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social – Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural.

Organizadores: Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos

Edição: CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria

ISBN - 978-989-8797-57-5

Abril de 2021

Os textos incluídos neste livro foram objeto de avaliação científica pela Comissão Científica da Conferência.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa e pela ESECS.IPLeiria.



Centro Interdisciplinar
de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeiria



Comissão organizadora

Ana Maria Vieira, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Cristóvão Margarido, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

José Carlos Marques, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Pedro Silva, CIIE, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Ricardo Vieira, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Rui Matos, CIEQV e Instituto Politécnico de Leiria

Comissão Científica

Abílio Amiguinho, Instituto Politécnico de Portalegre
Amélia Lopes, Universidade do Porto
Américo Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Ana Camões, Instituto de Estudos Superiores de Fafe
Ana Maria Vieira, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Ariana Cosme, Universidade do Porto
Catarina Mangas, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Cláudia Luísa, Universidade do Algarve
Cristiana Madureira, Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins (mediadora socioeducativa)
Cristóvão Margarido, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Dália Costa, Universidade de Lisboa
Encarnacion Bás Penha, Universidade de Múrcia
Esperança do Rosário Jales Ribeiro, Instituto Politécnico de Viseu
Evangelina Bonifácio, Instituto Politécnico de Bragança
Filipa Coelho, Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas
Florbelá Gandra, ESE Paula Frassinetti
Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa
João Ruivo, Instituto Politécnico de Castelo Branco
José António Caride, Universidade de Santiago de Compostela
José Carlos Marques, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Leonor Teixeira, Instituto Politécnico de Santarém
Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra
Manuel Sarmento, Universidade do Minho
Maria Helena Mesquita, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Castelo Branco
Maria João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa
Miguel Prata Gomes, ESE Paula Frassinetti e Instituto Politécnico de Leiria
Paulo Delgado, Instituto Politécnico do Porto
Pedro Silva, CIIE, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Ricardo Pocinho, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Ricardo Vieira, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Rita Gradaille Pernas, Universidade de Santiago de Compostela
Roberto Macedo, Universidade Federal da Bahia
Rosa Novo, Instituto Politécnico de Bragança
Rui Matos, CIEQV e Instituto Politécnico de Leiria
Rui Pinto, Instituto Politécnico do Porto
Rui Santos, CICS.NOVA.IPLeia e Instituto Politécnico de Leiria
Rui Trindade, Universidade do Porto
Sandra Antunes, Instituto Politécnico de Viseu
V́ctor Arufe Giráldez, Universidade da Corunha
Victoria Pérez de Guzmán Puya, Universidade Pablo de Olavide
Xosé Manuel Cid, Universidade de Vigo

Índice

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1. Conferência de Abertura, Mesa Redonda e Workshops.....	11
Educar para o Ocio: un Desafío Comunitario	12
Brinquedos Populares: um Património Inspirador e sem Fronteiras	19
Gaming, Simulação e Mediação Intercultural.....	27
O Mediador como Provocador Motor.....	35
CAPÍTULO 2. Jogos Eletrónicos e Dispositivos Digitais	40
Os jogos eletrônicos como dispositivos mediadores: caminhos possíveis para formação de licenciandos numa universidade pública do Brasil.....	41
Jogos eletrônicos violentos: uma catarse ou um detonador de violência?	51
CAPÍTULO 3. Ócio, Jogo e Brincadeira: Potencialidades Educativas	60
Ócio, jogo e brincadeira: que potencialidades? Que desafios?.....	61
Jogos e brincadeiras no horário livre: processos educativos em construção.....	70
Bumba meu boi: uma reflexão das danças do brasil.....	77
CAPÍTULO 4. Jogos, Saúde, Identidades e Inclusão	88
Projeto jogamos tudo, brincamos todos: o arranque	89
Intervenção psicomotora com crianças com perturbação do espectro do autismo: resultados preliminares de uma revisão sistemática.....	98
O “Poder” brincar: O espaço da brincadeira na reabilitação da criança com deficiência	106
ProLearn4ALL: a brincadeira e o jogo a favor da construção de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos	111
Un acercamiento a la juventud con discapacidad desde el aprendizaje en el ámbito del ocio	120
CAPÍTULO 5. Jogos Didáticos e Experiências Escolares.....	128
Teatro: uma possibilidade na educação física	129
O jogo educacional Multipli enquAnto atividade lúdica e de aprendizagem matemática	140
Explorando o ócio criativo a partir das histórias em quadrinhos.....	151
Atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.....	157
Jogos didáticos - uma nova perspectiva de ensino	164
Jogos e ensino: <i>Um novo panorama para o ensino-aprendizagem.</i>	175
O círculo mágico na sala de aula: “os lusíadas” em board game.....	184
CAPÍTULO 6. Ócio, Jogo e Brincadeira: Populações Adultas e Relações Intergeracionais	194
El ocio y sus beneficios para las personas mayores ante el nuevo escenario demográfico	195
Adultos brincantes: o lúdico que permeia o viver	202

Projeto mãos da terra: Jogo sementes de saber entre gerações	212
Músicos com + de 90 anos. Estudo de caso	220
A(voz) e netos	230
CAPÍTULO 7. O Jogo e o Brincar em Tempo de Pandemia.....	239
O brincar intercultural de crianças imigrantes durante a pandemia no Rio de Janeiro....	240
Ócio cultural-digital: família <i>em</i> cena conectada em tempos-espacos de isolamento social/covid19	250
Juego y covid-19 en el contexto español.....	260
Brincar no jardim de infância em tempo de covid-19: o que mudou na percepção da criança?	267
CAPÍTULO 8. Jogo e Investigação.....	276
O jogo da investigação antropológica.....	277
O jogo e a brincadeira como instrumento pedagógico promotor da qualidade no campo da prática pedagógica.....	284
Mediando percepções urbanas através do planeamento colaborativo rápido: o sistema de transportes da Marinha Grande durante um fórum técnico sobre mobilidade e desenvolvimento sustentável.....	295
CAPÍTULO 9. Jogos e Mediação Intercultural em Contexto Escolar.....	302
A animação sociocultural como estratégia preventiva de conflitos escolares: uma percepção dos alunos do 1º ciclo do ensino básico.....	303
Culture, arts, sport et loisir dans une politique d'éducation intégrale au Brésil	313
Jogos educativos de origem africana e afro-brasileira	323
CAPÍTULO 10. Ócio, Jogo e Desenvolvimento Comunitário.....	335
Quem canta seu mal espanta: educação social, mediação intercultural, animação e desenvolvimento comunitário.....	336
Recolha e organização de uma exposição etnológica: o lúdico e o ócio na animação e desenvolvimento comunitário.....	343
<i>Homo ludens</i> , tempo livre e animação sociocultural. O lúdico como práxis comunitária..	351
Ócio, jogo e brincadeira nos processos educativos dos povos originários brasileiros em sua relação com a perspectiva do bem viver	361
Sobre os Organizadores.....	371

INTRODUÇÃO

Realizou-se, nos dias 27 e 28 de novembro de 2020, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria, por sistema telemático, dado o contexto da pandemia Covid-19, a 8.^a conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS), tendo como tema o “Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural”.

O Ócio, o Jogo e a Brincadeira produzem aprendizagens, criatividade, reflexividade e são mediados não só por terceiros pessoas, mas também pelas circunstâncias sociais da história de vida dos implicados. Nestes processos há comunicação, consigo próprio, através da reflexão com o eu e com o outro com quem se joga ou brinca. E comunicação é mediação, seja intramediação, nessa autocompreensão e autodefinição de si, em que a reflexão é fulcral para a definição da autoidentidade, seja intermediação com o(s) outro(s) com quem se brinca ou joga, sejam eles pares ou gerações jovens, adultas, ou mais velhas.

Na sociedade atual, o ócio, a brincadeira e o jogo assumem configurações complexas e, por vezes, contraditórias, na articulação das suas diferentes dimensões no espaço, no tempo da vida quotidiana e nas biografias individuais (nas idades jovens, adultas e idosas).

O Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, polo do Instituto Politécnico de Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria), e a ESECS convidaram mediadores interculturais, professores, educadores, investigadores, cientistas sociais, da educação e do desporto, educadores sociais, assistentes sociais e animadores e outros intervenientes sociais, a debater a importância do Ócio, do Jogo e da Brincadeira enquanto espaços e tempos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e interculturalidade.

Esta conferência, anual, tem sido realizada, desde 2014, nos auditórios da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. No contexto atual da pandemia do Covid-19, que atingiu Portugal a partir do mês de março de 2020, uma boa parte do ensino superior (e básico e secundário também), em Portugal e no mundo, transformou-se rapidamente em teletrabalho, recorrendo os professores e as instituições a plataformas de ensino à distância, tais como, o Zoom-Colibri, Microsoft Teams, entre outras. Felizmente, o Instituto Politécnico de Leiria há anos que dinamizava cursos de ensino à distância, coordenados pela Unidade de Ensino à Distância (UED), e muitos professores já estavam familiarizados com estas ferramentas e com este modelo de ensino. Foi com base nesta experiência que a 8.^a Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social, de que aqui apresentamos a maioria dos textos entregues e correspondentes às comunicações realizadas nos dias 27 e 28 de novembro de 2020, se transformou, rapidamente, numa conferência online.

Este é o livro de atas da 8.^a Conferência MIIS, com a maioria dos textos completos dos cinquenta resumos que se apresentaram em livro autónomo em novembro de 2020.

O evento, de nível internacional, contou com dois conferencistas principais: Maria Belén Caballero Villar, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela e Professora Titular e investigadora do Departamento de Pedagogia e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela que fez a conferência de abertura do 1.^o dia, intitulada “Educar para o ócio: um desafio comunitário”; e Carlos Alberto Ferreira Neto, Professor Catedrático na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (UL) e atualmente Presidente da Casa da Praia-Centro doutor João dos Santos, que fez a conferência de abertura do 2.^o dia, intitulada “O brincar como linguagem universal: uma perspectiva ecológica e inclusiva”.

A mesa redonda, moderada pelo Professor Rui Matos, Professor do Instituto Politécnico de Leiria, foi constituída por João Amado, professor da Universidade de Coimbra, Diana de Vallescar, mediadora intercultural, e Joana Viana, professora da Universidade de Lisboa. Os workshops visaram as seguintes temáticas: “Construir os próprios brinquedos... passos para resgatar uma tradição e um direito” (dinamizado por João Amado), “Gaming, Simulação e Mediação Intercultural - experiência prática” (dinamizado por Diana de Vallescar), “Aprender com Tecnologias. Explorando os jogos, a programação e a robótica” (dinamizado por Joana Viana), “Animação Sociocultural como Brincoterapia (Brincar, Socializar, Prevenir & Educar)” (dinamizado por Bruno Trindade) e “O mediador como provocador motor” (dinamizado por Rui Matos).

Para além das comunicações livres cujos resumos foram divulgados e publicados atempadamente (<https://conferencia-miis.eventualia.net/pt/2020/inicio/>), divididos em 12 sessões, 6 no dia 27 e 6 no dia 28, apresentamos-vos agora o livro de atas da 8.^a Conferência MIIS.

O livro de atas que se segue está dividido em 10 capítulos:

1. Conferência Inaugural, Mesa Redonda e Workshops
2. Jogos Eletrónicos e Dispositivos Digitais
3. Ócio, Jogo e Brincadeira: Potencialidades Educativas
4. Jogo, Saúde, Identidades e Inclusão
5. Jogos Didáticos e Experiências Escolares
6. Ócio, Jogo e Brincadeira: Populações Adultas e Relações Intergeracionais
7. O Jogo e o Brincar em Tempo de Pandemia
8. Jogo e Investigação
9. Jogos e Mediação Intercultural em Contexto Escolar
10. Ócio, Jogo e Desenvolvimento Comunitário

Prevê-se, ainda, que os textos dos conferencistas convidados, bem como outros a selecionar, venham ainda a ser publicados, depois de mais desenvolvidos, num livro a publicar nas edições Afrontamento no mês de novembro de 2021.

Ricardo Vieira
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos

CAPÍTULO 1.

Conferência de Abertura, Mesa Redonda e Workshops

Educar para o Ocio: un Desafío Comunitario

M. Belén Caballo Villar

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

A palestra que abre a 8ª conferência de Mediação Intercultural e Intervención Social procura presentar un marco teórico e de reflexión no que encadrar as achegas dos diferentes eixos temáticos que artellan os traballos. Pártese dunha aproximación aos conflitos de tempos nas nosas sociedades para visibilizar a necesidade de repensar a súa influencia no benestar e na calidade de vida. Sobre esta base, reclámase unha maior presenza de tempos de ocio de calidade na vida cotiá das persoas, pois son experiencias cun gran valor e potencial para o desenvolvemento persoal e comunitario. Á vez, reivindicase o lecer como un dereito que a educación pode axudar a facer real na medida en que enfoque o seu labor en dous planos que son complementarios: o individual, axudando a desenvolver a autonomía, a liberdade responsable e unha escala de valores que -frente a un ocio consumista- permita a cada persoa gozar dun ocio autotélico. O segundo plano sería o comunitario, no que resulta preciso facilitar recursos, equipamentos, espazos e políticas públicas orientadas a ampliar o abano de posibilidades e intereses para todas as persoas e colectivos, co obxectivo de avanzar nunha maior equidade e no fortalecemento das dinámicas participativas nas contornas de proximidade.

PALABRAS CHAVE

Lecer; educación do ocio; ocio comunitario; tempos sociais.

INTRODUCCIÓN

Vivimos nunha sociedade de tempos complexos, fragmentados, acelerados, na que cada vez resulta máis complicado atopar o xeito de ensamblalos e facelos encaixar dun modo harmónico. Os tempos escolares chocan cos laborais, as xornadas laborais son incompatibles cos tempos de coidados e de autocoidados, faise case imposible dispor de momentos para implicarse en procesos de participación cívica e cidadá... E esta complexidade incide de xeito directo na merma da calidade de vida, persoal, familiar e comunitaria. A confrontación e solapamento de tempos é unha realidade que afecta directamente aos tempos libres e de lecer, cada vez máis pautados, organizados, planificados e institucionalizados, pois acaban interiorizando os parámetros dos escenarios laborais, tamén no que se refire a valoralos en función da súa rendibilidade.

O tempo, afirma Araújo (2020: 17), ten “a capacidade heurística para facer falar do social e do cultural e demostrar que se fai con e no tempo nunha sociedade”. Na medida en que o conflito de tempos anteriormente descrito é froito dunha construción social, resulta unha realidade modificable, por iso cómpre repensalos colectivamente desde a perspectiva do tempo de vida (Torns, 2004) e reivindicar o tempo como dereito de cidadanía (Freixa, 2011).

Reflexionar sobre os tempos desde a perspectiva do “tempo de vida” axuda a non situar o traballo remunerado como elemento arredor do que pivotan os tempos restantes, incluídos os de lecer e, polo tanto, ofrece a posibilidade de repensar o benestar cotiá. Ao longo da nosa existencia, e en función das nosas necesidades e circunstancias, precisamos dedicar máis ou

menos tempo aos cuidados, ao traballo, ao ocio... Buscar un equilibrio e poñer en valor todos estes tempos por igual será un primeiro paso para recoñecer a súa importancia na nosa cotidianidade. Neste senso, as políticas públicas dos usos sociais do tempo son una ferramenta interesante, pois axudan a ir tecendo un acomodo entre os diferentes tempos no marco dun territorio, necesariamente desde a perspectiva de xerar políticas orientadas á equidade e á paridade se queremos acadar a igualdade de oportunidades. Unhas oportunidades que, “se o tempo non está equitativamente repartido, nunca poderán ser unha realidade” (Freixa, 2011:42).

Aludimos a estas cuestións como punto de partida porque resulta imposible entender o ocio (e o xogo e a brincadeira como unha das súas posibles manifestacións) sen analizar como e canto de condicionado está polos tempos restantes. Reivindicar, entón, unha distribución máis equitativa e saudable dos tempos, así como favorecer o acceso a un ocio de calidade, está na base das oportunidades para o desenvolvemento integral das persoas e o logro de sociedades máis cohesionadas e inclusivas.

DE COMO A EDUCACIÓN AXUDA A CONCRETAR O DEREITO AO LECER

Aínda que transcorreron case trinta anos desde a aprobación da Carta Internacional para a Educación do Ocio (WLRA, 1994), este documento continúa sendo clave para comprender que é o lecer e situar a súa estreita vinculación cos procesos educativos.



Figura 1: Algúns elementos clave do Ocio

Elaboración propia a partir de World Leisure and Recreation Association (WLRA) (1994). International Charter for Leisure Education. Edición en español en M. Cuenca Cabeza (2004), *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

A concepción de ocio que recolle o devandito documento -resumida graficamente na figura 1-sigue sendo válida, actual e desafiante. Manuel Cuenca (2005) sintetiza os compoñentes clave da mesma na seguinte definición:

experiencia humana complexa (direccional e multidimensional), centrada en actuacións queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (cun fin en si mesmas) e persoais (con implicacións individuais e sociais). Tamén é un dereito humano básico que favorece o desenvolvemento e do que ninguén debería ser privado por razóns de xénero, orientación sexual, idade, raza, relixión, crenza, nivel de saúde, discapacidade ou condición económica; un dereito recoñecido xuridicamente por distintas lexislacións.

Así pois, entendermos o ocio como experiencia, non como actividade, supón poñer a énfase en que o importante non é a acción concreta que se está a desenvolver, senón o significado que ten para a persoa que a está a realizar. É por iso que o ocio que xurde desde a autonomía de cadaquén e desde a liberdade responsable humanízanos, porque nos conecta co noso ser, cos nosos intereses e inquietudes; tamén porque nos pon en relación cos demais desde o cerne do humano. Ese ocio como experiencia que axuda a desenvolver as nosas capacidades e a descubrir inxenuidades, que xera satisfacción e incide na calidade de vida persoal e social, ten que ser recoñecido como un dereito porque dá resposta a unha necesidade vital, básica.

Afirmaba Luis Racionero (1983) que o ocio é un dereito que pode ensinárselle pois, como indica Cuenca (2004, 72) “o disfrute e o exercicio do lecer, tanto persoal como comunitario, non depende só da dispoñibilidade de tempo e recursos; depende tamén, e de modo especial, da percepción e a actitude que se ten sobre aquel. Neste aspecto é determinante o papel da educación”. Neste mesmo sentido se pronunciaban Josep Maria Puig e Jaume Trilla (1987) na súa clásica obra *La Pedagogía del Ocio*, cando indicaban que o tempo libre é un tempo cheo de valores e de contravalores, de contidos excelsos e nefastos, aberto a posibilidades positivas e negativas. Un tempo; en definitiva, que a acción educativa pode contribuír a optimizar.

Así pois, a educación ten a capacidade de transformar o tempo libre en ocio cando traballa en dúas perspectivas, a primeira, centrada na persoa, axudando a desenvolver a súa autonomía, a súa liberdade e unha escala de valores que permita gozar de experiencias sen fins utilitarios; cuestión nada doada na sociedade de consumo na que vivimos, pero elemento fundamental se aspiramos a un ocio autotélico. Na segunda, ampliando o abano de posibilidades para descubrir novos intereses e afeccións. Aquí xogan un papel clave os recursos comunitarios, os equipamentos -especialmente os de proximidade-, os espazos e as políticas públicas para conseguir una maior equidade.

Compartimos coa Carta Internacional anteriormente mencionada a defensa dunha educación do ocio entendida no marco da educación permanente, na medida en que os intereses e necesidades de ocio cambian ao longo do ciclo vital. O ocio é imprescindible non só na infancia e na xuventude -colectivos nos que inicialmente centrou o seu interese e esforzos a Pedagogía do Lecer- senón en todas e cada unha das etapas da vida, constituíndo “un ingrediente esencial nun envellecemento satisfactorio” (Monteagudo, 2020: 157).

Por outra banda, na medida en que factores como o nivel formativo ou o xénero se desvelan na literatura científica como elementos que facilitan ou inhiben a participación, o goce e o desenvolvemento persoal e social a través do lecer, a educación do ocio ten que poñer especial énfase na procura da igualdade de oportunidades e de recursos no acceso a un ocio valioso (Cuenca, 2014), facilitando a interiorización de valores, actitudes, coñecementos e habilidades de ocio no marco da creación de recursos comunitarios. Neste sentido, a Pedagogía, afirma Caride (2020), ten que asumir o desafío que supón “educar e educarnos a tempo” como un quefacer cívico no que debe participar toda a sociedade.

Esta perspectiva comunitaria da educación do lecer, necesita da coordinación de diferentes axentes para chegar a bo fin. A modo de exemplo, resulta dificultoso avanzar na eliminación dos estereotipos de xénero que limitan o acceso a determinadas experiencias se só se traballa nesta dirección desde a escola e se o esforzo non vén acompañado desde a familia, a publicidade, os medios de comunicación, a industria do xoguete e dos videoxogos, o mundo do deporte, etc. É por iso que os diferentes axentes sociais -nomeadamente a administración local, o terceiro sector, as institucións educativas e os medios de comunicación- deben tecer un traballo en rede para ir avanzando cara ás metas enunciadas.

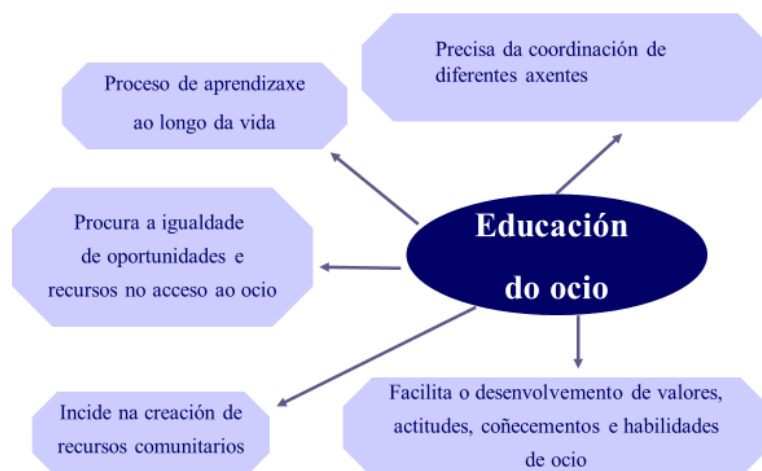


Figura 2. A educación do Ocio

Elaboración propia a partir de World Leisure and Recreation Association (WLRA) (1994). International Charter for Leisure Education. Edición en español en M. Cuenca Cabeza (2004), *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

Necesitamos, pois, unha pedagogía do ocio que traballe, sobre todo, desde as posibilidades relacionais. O encontro entre persoas, a colaboración entre entidades e institucións, son clave para dar pulo a procesos de desenvolvemento individual e comunitario. Así o recolle a Declaración de Quebec (WLO, 2008) cando afirma no seu artigo 4º que “o lecer e o tempo libre xogan un papel esencial no desenvolvemento da comunidade: afecta á calidade de vida e ao benestar das persoas, contribúe ao desenvolvemento das relacións sociais e do capital social, e representa un lugar de expresión e de participación na vida democrática”.

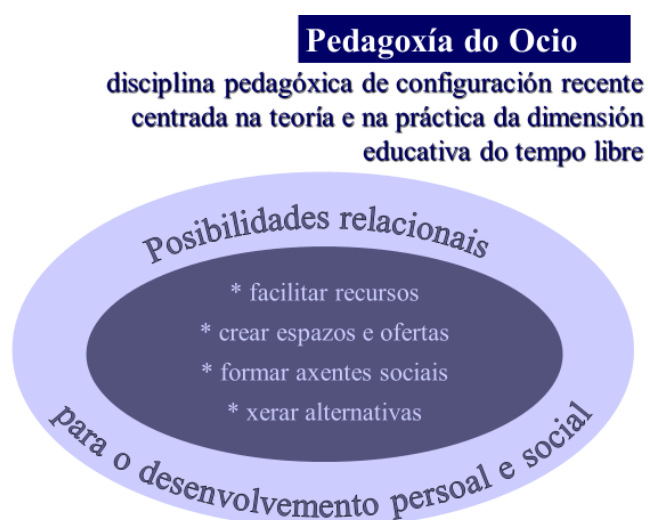


Figura 3. A Pedagogía do Lecer

Elaboración propia a partir de Caballo, M.B. (2010). Educación do Lecer. In J.A. Caride & F. Trillo (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía*, Vigo, Editorial Galaxia 226-228.

Aludimos, entón, a una pedagogía do lecer que se esforza por crear e facilitar recursos, espazos e programas de calidade; que forma profesionais e axentes sociais para que comprendan que o ocio vai máis alá de encher de actividades o tempo libre; que xera alternativas coa propia comunidade, superando a visión do ocio como produto de consumo. Neste senso, Cuenca (2004) lémbra-nos que o desenvolvemento da educación do lecer como parte da educación comunitaria supón activar un mecanismo de cambio social xa que os seus obxectivos van máis alá da transmisión duns coñecementos para pasar a propoñer metas de participación, autoorganización, accesibilidade, optimización dos servizos de lecer comunitarios e novas estratexias creativas.

Neste marco de referencia, o xogo e a brincadeira maniféstanse como unha ferramenta con gran potencialidade para propiciar procesos de participación comunitaria, recuperar o uso de espazos públicos en clave lúdica, para crear identidade e favorecer unha cidadanía inclusiva desde unha perspectiva interxeracional. Como se pode apreciar, estes son -na súa maioría- os eixes das comunicacións que esta 8ª conferência de Mediação Intercultural e Intervención Social propón como cernes temáticos:

- Xogos electrónicos e dispositivos dixitais
- Ocio, xogo e brincadeira: potencialidades educativas
- Xogos e brincadeiras de rúa
- Xogos, saúde, identidades e inclusión
- Xogos didácticos e experiencias escolares
- Ocio, xogo e brincadeira: poboacións adultas e relación interxeracionais

O xogo e a brincadeira son unha das manifestacións -quizais as máis recoñecidas- da dimensión lúdica e festiva do ocio autotélico, pero o seu potencial pode ser aínda maior se, acompañadas por procesos educativos, se orientan a explorar as outras tres dimensión que o Instituto de Estudos de Ocio da Universidade de Deusto (Bilbao) ten identificado nas súas investigacións: a creativa, a solidaria e a ambiental ecolóxica. A creativa, relacionada directamente co capital cultural das persoas e das súas comunidades; a solidaria, con indiscutibles posibilidades para lograr unha maior inclusión, cohesión e desenvolvemento local; e a ambiental ecolóxica que pon en valor as contornas nas vivencias de ocio, polo que incorpora a perspectiva do ocio sostible e da súa contribución ao benestar humano e do planeta.

CONCLUSIÓNS E DESAFÍOS PARA A ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN OCIO

Este contexto de crise sociosanitaria que vivimos (desencadeada polo virus COVID-19, froito de desequilibrios ecosistémicos que teñen moito que ver cos modos de vida e cos tempos humanos) ofrécenos a oportunidade de repensar a importancia do ocio nos tempos cotiás, o moito que contribúe ao noso benestar emocional, físico e psicolóxico. Temos o desafío colectivo de conquistar tempos e espazos de ocio compartido e para iso hai algunhas cuestións clave que recolleemos na figura 4:

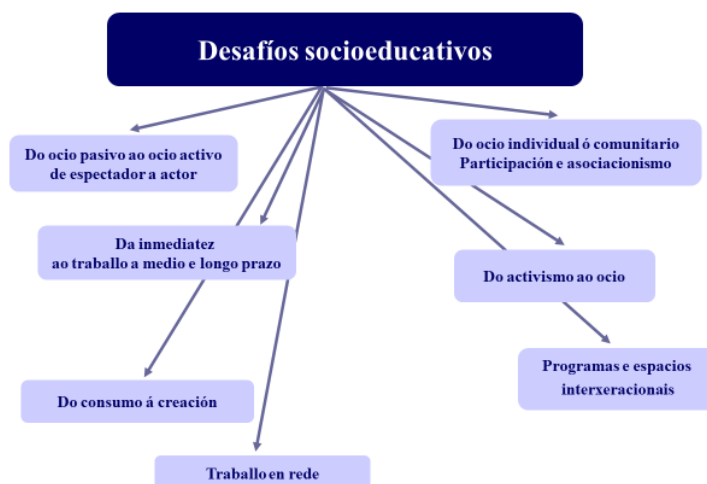


Figura 4. Desafíos da acción socioeducativa en ocio
Elaboración propia

Desde a perspectiva da educación ao longo da vida, cómpre impulsar procesos que axuden a transitar dun ocio pasivo a un ocio activo, capacitar para deixar de ser só espectadores -ou meros consumidores de produtos de ocio- a ser protagonistas do noso lecer. En perspectiva comunitaria, a clave atopámola en xerar oportunidades para avanzar do ocio individual a experiencias compartidas nas que a participación, o tecido social e o asociacionismo sexan elementos fundamentais. Calquera proceso educativo precisa dun tempo continuado para comezar a dar froitos, por iso cómpre facer visible a necesidade de transcender a perspectiva de accións e logros inmediatos para valorar os procesos que se desenvolven nos traxectos de longo percorrido e, de ser posible, con base en redes de colaboración no territorio.

Para acadar a vivencia dun ocio como experiencia complexa, integral, que nos achega á felicidade, é necesario superar a visión do activismo -encher con moitas actividades os tempos libres-, para centrarnos no sentido e no significado que esas iniciativas nos achegan. Nesta perspectiva non interesa tanto a cantidade como a calidade, aínda que cómpre ter como referente que un ocio diversificado sempre ofrece máis oportunidades para o desenvolvemento persoal e colectivo.

Reivindicamos, en definitiva, a corresponsabilidade comunitaria -con especial protagonismo das administracións locais e do tecido social- para crear espazos e posibilidades de ocio nas nosas contornas máis próximas, sen perder de vista a importancia das iniciativas interxeracionais na promoción dun ocio inclusivo e, necesariamente, sostible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, E. (2020). Tiempo, sociedad y culturas: una aproximación teórica y metodológica. In J.A. Caride, M.B. Caballo & R. Gradaílle (coord.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 15-30). Barcelona: Octaedro.
- Caballero, M.B. (2010). Educación do Lecer. In J.A. Caride F. Trillo (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía*, Vigo, Editorial Galaxia 226-228.
- Caride, J.A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (227), 395-413.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2104). *Ocio valioso*. Documentos de Estudios de Ocio, 52. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Freixa, C. (2011). Políticas públicas de los usos sociales del tiempo. Cambiar el tiempo de las ciudades y la organización de los tiempos de trabajo. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 41-53.
- Monteagudo, M.J. (2020). Factores determinantes del ocio de las personas mayores y su contribución al envejecimiento satisfactorio. In J.A. Caride, M.B. Caballo & R. Gradaille (coord.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 153-169). Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. & Trilla, J. (1987). *La Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes.
- Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona, Anagrama.
- Torns, T. (2004). Las políticas de tiempo: Un reto para las políticas del Estado del Bienestar. Trabajo: *Revista iberoamericana de relaciones laborales*, 13, 145-164.
- World Leisure & Recreation Association (WLRA) (1994). International Charter for Leisure Education. Edición en español In M. Cuenca Cabeza (2004), *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.
- World Leisure Organization (WLO) (2008). *Québec Declaration: Leisure, essential to community development, Quebec*, WLO, <https://www.loisirquebec.com/uploads/Quebec-Declaration.pdf>

Brinquedos Populares: um Património Inspirador e sem Fronteiras

João Amado

FPCE-UC; Escola do Brinquedo Tradicional Popular – A.D.R.L.

INTRODUÇÃO

Antes de mais quero, em meu nome e em nome da equipa da Escola do Brinquedo Tradicional Popular (A.D.R.L.), agradecer o amável e honroso convite para participar nesta Conferência sobre uma temática tão rica na sua substância e possibilidades interpretativas. “*Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural*”.

Pessoalmente, e pondo de parte anos sucessivos em aulas de Mestrado e conferências sobre outras temáticas, é já a terceira vez que venho, à Escola Superior de Educação de Leiria, partilhar algumas descobertas e surpresas em torno dos *brinquedos tradicionais populares*; a primeira foi em 1994, no âmbito das Jornadas “*A Criança, a Família e a Escola: Vamos brincar? Vamos aprender?*”. Encontro esse de que resultou, posteriormente, uma publicação, com o mesmo título (Barbeiro & Vieira, 1996). A segunda vez ocorreu já em 2012, no Seminário “*A Psicologia e a Pedagogia detrás do Brincar*”. A terceira oportunidade ocorre agora no âmbito deste seminário, a decorrer em condições tão inabituais devido a esta pandemia do Covid-19 que a todos nos afeta e preocupa. Participando a partir do Loureiro (Cernache/Coimbra) faço-o, como já disse, não só a título pessoal mas, também, enquanto mentor do projeto comunitário designado por *Escola do Brinquedo Tradicional Popular*, que se está a desenvolver graças à ação entusiástica da direção e de uma equipa de associados da A.D.R.L.

A sequência de convites comporta, em si mesma, vários sentidos cuja relevância se pode deduzir e compreender a partir das temáticas gerais e dos objetivos das jornadas referenciadas; mas o que interessa sublinhar aqui é a muito louvável continuidade das preocupações de quantos dão alma e vida a esta Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, em torno do tema do jogo, da brincadeira e do brinquedo, espelhando, desse modo, o quanto tomam a sério estas temáticas e garantindo-nos de como é indispensável prosseguir no seu aprofundamento com consequências marcadas nos domínios pedagógicos, culturais e sociais. Sentimo-nos felizes, pois, por embarcar, a seu convite, nesta experiência coletiva, dando o nosso pequeno contributo para o movimento global na valorização do ato de brincar pelas crianças de todas as idades.

1 – O que entender por Brinquedo Tradicional Popular?

Permitam, então, que regresse ao título que me propus desenvolver -- *Brinquedos populares: um património inspirador e sem fronteiras* -- e que vos coloque a par do que queremos dizer quando falamos em *Brinquedo Popular*, e porque, ao falar deles, estamos a falar de algo que é *inspirador e sem fronteiras*.

Com efeito, muito haveria a dizer sobre o que podemos entender por brinquedo e sobre a importância do brincar e do brinquedo na vida e desenvolvimento das crianças, o que será feito com mais propriedade por outros intervenientes neste Congresso. Não vou alongar-me, por aí. Limitar-me-ei a explicitar a definição de *brinquedo tradicional popular*, a fazer uma simples referência às várias constelações que compõem o seu *Universo* amplo e diversificado, e a acompanhar-vos numa curta viagem a três estrelas desse universo, poucas

mas o suficiente para exibirmos o encanto deste património e das razões pelas quais o consideramos como inspirador e sem fronteiras.



Fig. 1 Carro de sabão, trator ou carro de assalto

Ao falarmos de *brinquedos tradicionais populares* estamos a referir-nos àqueles materiais lúdicos que eram/são construídos pelas próprias crianças e ou familiares próximos, com base em materiais da natureza ou aproveitando desperdícios caseiros, e sempre com base na passagem intergeracional de memórias, de saberes e de fazeres lúdicos (como, por exemplo, o “carro de sabão” da fig.1). Destaque-se, nesta definição, o facto de serem as

próprias crianças (ocasionalmente ajudadas ou secundadas por familiares ou amigos) a produzirem estes materiais em contextos familiares, na rua, nos campos. Diferentes, pois, dos brinquedos produzidos pelos artesãos (brinquedos artesanais) e pela indústria (brinquedos industriais) destinados a entrar em circuitos comerciais. Esta diferença situa-nos, assim, diante de dois paradigmas distintos, de tal modo que ao falar de um ou de outro, estamos a falar de coisas diferentes em muitos aspetos.

A combinação do ato de construir o brinquedo e de, simultaneamente, o usar, possuía diversas implicações que aprofundavam as diferenças entre os dois paradigmas referidos, já que exigia, pelo menos: conhecimento da matéria-prima e acesso à mesma, destreza manual, disponibilidade para colaborar com outros parceiros, normas e regras da prática lúdica contextual.... Tratava-se, por outras palavras, de um modo de brincar que também era um *saber/fazer/desfazer* que tinha, entre outras consequências, o desenvolvimento e afirmação da autoestima, ao lado de um sentimento da efemeridade das coisas e da sua posse.

Compreende-se, deste modo, que ao falarmos de *brinquedos tradicionais populares* estejamos diante de um património material e imaterial infantil, marcado por especificidades próprias impostas pelos diferentes contextos socioculturais e históricos que definiam e criavam as condições para brincar e, ainda, pela presença do tipo de recursos naturais acessíveis às crianças (tendo em conta aspetos como a biodiversidade, a sazonalidade, o clima, etc.).

Através destes brinquedos e da sua história acercamo-nos daquela margem de autonomia que as crianças conseguiam para si mesmas, criando uma cultura própria (conhecimentos, maneiras de fazer, regras, materiais, interpretações do mundo...) que evoluiu e sobreviveu em interação com as culturas adultas. Podemos ver neste tipo de brinquedos e no património em que eles se constituíram, uma das mais antigas formas de as crianças fazerem ouvir a sua voz e expressarem sensorialmente os seus sonhos e representações do mundo.

O interesse pelo estudo deste património coloca-nos diante de um universo surpreendentemente rico e amplo que merece atenção, preservação, divulgação enquanto elemento inspirador para o futuro. Pessoalmente, tenho vindo a dedicar muita atenção ao tema, desde 1980 (faz agora 40 anos), num percurso feito de diversas pistas que se complementam entre si. Embora complexas e a exigir algum desenvolvimento, limito-me aqui a referenciá-las de uma forma muito esquemática.

A primeira foi o recurso à minha própria memória, para responder às exigências de um trabalho de natureza didático-pedagógica a que me propus, no ano letivo de 1981/82, com uma turma de alunos do Ensino Secundário (Amado, 1982); posteriormente, num regresso às origens (à minha aldeia natal, o Loureiro), o interesse pela temática, que já vinha de trás, alimentou então um trabalho de “animação sociocultural” realizado nos anos 80 e 90 do século passado em colaboração com a já referida A.D.R.L. A pista, até aí basicamente assente na memória pessoal, passa a desenvolver-se no contexto infinito da memória coletiva (Amado, 1992).

Uma outra pista, que tenho designado por “Personagens que brincam”, procura ir ao encontro do eco das brincadeiras na literatura portuguesa, quer em Obras Completas de autores como Aquilino Ribeiro ou Fernando Namora, quer em obras enquadráveis em diversas correntes literárias, designadamente, no neorrealismo (Amado, 2019)

As Cartilhas e Livros de Leitura (na charneira dos séculos XIX e XX) depararam-se já, também (Amado, 2017), como uma pista muito rica, ainda que não seja fácil de concretizar de forma satisfatória, tendo em conta a dificuldade em encontrar as obras em causa.

O diálogo permanente com muitos autores que, ao longo dos tempos e em muitas partes do mundo, se têm interessado igualmente por este tema, é fonte de muitas surpresas e enriquecimentos.

Importaria falar, ainda, da pista que assenta na recolha da iconografia de todos os tempos e em todo o tipo de suportes... uma pista que, pela sua natureza tão rica e tão diversificada, dificilmente se completará alguma vez; um exemplo dessa pista é a análise do quadro “Jogos Infantis”, de Peter Brueghel, pintado em 1560 (Amado, 2005).

Desta caminhada, ao longo dos anos, tenho vindo a dar a conhecer alguns resultados em diversas publicações muito dispersas. Saliento, no entanto, dois livros. O primeiro, publicado em 2001 com segunda edição, revista e ampliada, em 2007, e intitulado *Universo dos Brinquedos Populares* (Coimbra, Quarteto Editora) onde, além de descrever largas dezenas de brinquedos, procuro arrumá-los num conjunto de 13 categorias ou constelações.

O segundo livro, com uma primeira apresentação pública precisamente neste Congresso (!), intitula-se: *Brinquedos Tradicionais Populares – Património e Memórias da Infância*. Trata-se de uma obra editada pela Associação Desportiva e Recreativa do Loureiro (A.D.R.L.), resultante da atividade desta coletividade em torno do projeto *Escola do Brinquedo Tradicional Popular* e assumido com os objetivos de resgatar, investigar, valorizar e divulgar o património cultural constituído por aquele tipo de brinquedos. Neste livro, além de uma apresentação do projeto, reedito, com alguma atualização, diversos textos dispersos publicados ao longo dos anos e que refletem as diferentes pistas de pesquisa acima mencionadas.

Como calculam, percorrer estes caminhos de forma persistente como o tenho feito, permitiu colher uma imensa variedade de informações (e alguns materiais) que sempre me exigiram um esforço de ordenação e de categorização, para melhor entendimento e salvaguarda deste património cultural e pedagógico. E assim, na esteira de muitos investigadores que se interessaram por categorizar este tipo de material (Armand Pellegrin, 1938; Roger Pinon, 1967; Xaquín Lorenzo Fernández, 1992, etc.) avancei, como já disse, na sistematização do *Universo* destes brinquedos em 13 constelações, cujo recorte teve em consideração as imitações e miniaturizações que as crianças, com grande imaginação, faziam da vida adulta, com tais brinquedos e brincadeiras. Aqui apenas as elenco, a saber: *adornos e adereços; brinquedos sonoros e musicais; bonecos, bonecas e acessórios; representação de animais; miniaturas de utensílios domésticos; miniaturas de alfaías e engenhos agrícolas; construções, artes e ofícios; transportes; armas, caça e pesca; quebra-cabeças; materiais de jogos infantis; fantasias; culinária infantil*.

Apresentarei cada uma destas constelações, com um pouco mais de pormenor, no *workshop* que se seguirá a esta mesa redonda. Além disso, aos interessados num maior desenvolvimento, também os remeto para o *Universo dos Brinquedos Populares* (Amado, 2001, 2007). Agora prosseguiremos, como dissemos na introdução, apenas com uma rápida visita a três estrelas, as suficientes para mostramos quanto estamos diante de património inspirador e sem fronteiras.

2 – Uma viagem à volta de três estrelas...

Esta curta viagem levar-nos-á a três encantadoras estrelas: os *brincos de cereja*, a *espingarda de cana ou de estoiro* e o *nique-nique*.

Os *brincos de cereja*.

Esta prática remete-nos para uma memória muito viva e presente ainda nos nossos dias. Trata-se de algo que pertence a todos nós, porque presente nas recordações mais recuadas da nossa infância e que, tão frequentemente, reavivamos no tempo das cerejas (sazonalidade) quando estamos em interação com crianças. Só por isso esta prática seria digna de ser invocada aqui, como um exemplo que combina, perfeitamente, tradição lúdica e natureza. Não é por acaso que este brinquedo/brincadeira é, também, tantas vezes invocado na literatura (Guerra Junqueiro, Aquilino Ribeiro e muitos outros) e na iconografia – duas das grandes pistas por onde tenho caminhado, como referi anteriormente, na tentativa de manter viva a alma destas práticas e destes materiais. Nesse sentido não posso deixar de invocar aqui a obra de um dos nomes cimeiros da nossa literatura portuguesa para crianças e jovens, Maria Lamas (1893-1982), designadamente as novelas “*Estrela do Norte*” (1934) e “*Brincos de Cereja*” (1935). Novelas em que autora alerta os pequenos leitores para as maravilhas da natureza, instigando-os, através do exemplo das suas personagens, a usá-la como espaço de liberdade e recurso de brincadeiras coletivas que hão de resultar em sentimentos (partilhados com outras crianças), de surpresa, espanto, admiração – sentimentos esses que estão na base de todo e qualquer conhecimento racional. Se da literatura passarmos para a tradição oral, vamos encontrar, mais uma vez, uma fonte inesgotável de memórias e de inspiração, como nas seguintes quadras:

Nos ramos das cerejeiras

Há mil cerejas vermelhas

E com elas posso fazer

Brincos p’rás minhas orelhas

As orelhas são só duas

As cerejas, muitas mais

Chegam p’ra mim e p’ra ti

E ainda p’rós pardais¹

A *espingarda de cana ou espingarda de estoiro*

Nesta viagem, o nosso segundo poiso é na *espingarda de cana* ou *espingarda de estoiro* (fig. 2). Trata-se de um artefacto, todo ele feito de cana, e que representa uma espingarda de caça. Apesar disso, é um brinquedo absolutamente pacífico, que não emite qualquer tipo de



Fig. 2 Espingarda de cana ou de estoiro

projétil; apenas provoca um estampido (estoiro) devido ao facto de o engenho estar construído de modo a que, depois de se armar o gatilho e ao puxá-lo, metade da cana rachada na direção do comprimento, devido à sua própria elasticidade, vá bater com “estrondo” sobre a outra metade. Este brinquedo era feito pela

¹ Dito por uma Educadora de Infância do Distrito da Guarda: 23/5/97.

pequenada em diversas zonas do país; apresentava, no entanto, algumas pequenas diferenças, de zona para zona (por exemplo, em Pombal), no modo como era posicionado o gatilho. Neto (2007, p. 65) regista-o na zona de Serra de Aire. Já escrevi (Amado, 2007, pág.169) que “nos arredores de Coimbra, era usada no jogo da ”leija“ (ou “leijinha”), uma espécie de caça ou rebusco das uvas que logravam escapar à atenção dos vindimadores. Em soalheiros domingos de Outubro, a pequenada (do Loureiro) saltava às vinhas vindimadas, para daí a instantes regressar, alegre e vaidosa, com suas presas, as uvas, dependuradas à cintura... Uma forma indireta de chamar a atenção dos adultos para que, da outra vez, tivessem mais cuidado!”.

Mas, na altura em que escrevi essas palavras, não conhecia ainda registos deste brinquedo fora das fronteiras de Portugal. Um pouco mais tarde, por amabilidade do meu amigo Anton Cortizas, autor galego da maior enciclopédia que conheço sobre brinquedos populares (Cortizas, 2013), fui alertado para o registo presente em *La Joguina Tradicional*, (ed. de 1996, p. 56), obra do etnólogo catalão Violant I Samorra, dos anos 30 do século passado. Mas experienciei maior surpresa ao deparar um registo semelhante, na obra de Jean-Pierre Rossie (2013, p. 90), em que o autor transcreve um apontamento etnográfico de Laoust-Chantéau (1990) realizado entre crianças da tribo dos Kabylas, na Argélia. Uma vez mais se confirma que este tipo de brinquedos não tem fronteiras e que, enquanto nos coloca mais próximo de outras culturas, também nos diz que, afinal, até no brincar não somos diferentes!...

O bufa-gatos ou nique-nique.

Finalmente, a nossa viagem termina no *Bufa-gatos* ou *Nique-nique*. Um botão com dois orifícios, através dos quais se faz passar um fio com cerca de 80 centímetros que se ata nas pontas, formando um laço. Agarrando depois o conjunto por cada uma das pontas do laço, imprime-se um movimento de rotação que faz com que o fio se enrole sobre si mesmo provocando um pequeno sussurro que, por onomatopeia, sugere as diversas designações que são dadas ao brinquedo: *nique-nique*, mas também: *funga-gatos*, *bufagatos*, *fungadeira* (Rio de Onor), *zangão*, *zorra*, *azona* (Covas do Barroso), *azungona* (Castanheira do Sul), *balladeira* (Panoias) *chilra* (Pinhel), *zingarrilha* (Vila de Rei). A estas designações em Portugal poderíamos acrescentar uma infinidade de muitas outras registáveis por todo o Mundo, como: *zoadeira*, *fungona*, *funga* (Galiza); *moulinette* (França); *frullino* (Itália); *buzz saw* (Inglaterra); *fong ché* (China; Macau); *nankatomwa* (Macondes de Moçambique), *fungá-fungá* (S. Tomé e Príncipe). Na célebre obra do etnólogo Stewart Culin, publicada pela primeira vez nos finais do século XIX (1889), intitulada “*Games of the North American Indians*” (pág. 756-757) podemos, igualmente, inferir quanto este brinquedo era popular entre os índios da América do Norte!

Esta universalidade e esta ausência de fronteiras implicam que os materiais usados, as formas e os contextos da tradição lúdica sejam variados. Mas este brinquedo possui também registos de grande antiguidade, prendendo-se já com a mitologia grega. Apesar de ser, nessa cultura, um brinquedo de crianças, designado por “*rhombus*”, era, segundo Teócrito e Luciano, uma peça de carácter religioso ou mágico, utilizada em cerimónias e orações pelas jovens recém-casadas, de modo a propiciar dos deuses a fidelidade dos respetivos maridos; em pintura de vaso grego do séc. V a.C., guardado no Museu Britânico, pode ver-se um cortejo nupcial com oferendas deste tipo, destinadas à noiva. Na época romana as mesmas peças aparecem representadas na mão do deus do amor, Cupido, conforme imagem preservada no mesmo Museu. Tendo em conta a simplicidade, a antiguidade e a universalidade deste brinquedo ousamos tomá-lo, na Escola do Brinquedo, como a referência do nosso logotipo.

Resumindo, julgamos ter demonstrado, nesta viagem forçosamente rápida, que de facto, os *brinquedos tradicionais populares* constituem, sem dúvida, um património inspirador e sem fronteiras. Que são inspiradores, vemo-lo, em aspetos mais ou menos óbvios, nas “estrelas”

referidas; inspiradores na iconografia e no registo poético e literário, que, além de os dignificar ainda lhes certifica a sua presença em sociedades e épocas recuadas, valendo ainda como registos históricos; inspiradores, também, enquanto, ao longo dos tempos, na história das ideias educativas, se revelaram como um pretexto e um recurso suscetível de combinar o exercício físico com a proximidade à natureza, acarretando todos os benefícios individuais e coletivos que isso pode comportar.

Que são sem fronteiras físicas ou temporais, também os três exemplos escolhidos o demonstram à saciedade, bastando recordar a universalidade e a intemporalidade do *nique-nique*, e a surpreendente presença da *espingarda de estoiro* em sociedades e culturas tão diferentes como as culturas portuguesa, catalã e a dos Kabilas argelinos!

3 – A Escola do Brinquedo Tradicional Popular – Um projeto comunitário

Depois de toda esta deriva, facilmente entenderão o que é e o que nos propomos com o projeto que designamos por *Escola do Brinquedo Tradicional Popular*, e em nome do qual aqui também me encontro. Trata-se de um projeto comunitário assente no voluntariado entusiasta de uma pequena equipa de membros da Associação Desportiva e Recreativa do Loureiro (A.D.R.L.), sediada na freguesia de Cernache/Coimbra (PT). O seu objetivo é resgatar, investigar, valorizar, proteger e divulgar os brinquedos tradicionais populares, tal como já os definimos e caracterizámos. Trata-se, como julgo ter passado a ideia, de um património cultural com surpreendentes características universais e, ao mesmo tempo, com especificidades de cada região!



Fig. 3 Escola do Brinquedo Tradicional Popular

O espólio em causa foi em grande parte obtido e realizado na comunidade local, nos finais dos anos 80 do século passado, com base em memórias de gerações anteriores à primeira metade daquele século. Já nesses anos o levantamento deu origem a uma exposição itinerante, com cerca de 100 fotografias e correspondentes materiais, equipada com apoios da Fundação Gulbenkian (com intermediação do Instituto de Apoio à Criança) e que percorreu muitas instituições do país (Museus, Câmaras, Associações, Escolas), esteve um mês no Museu do Brinquedo em Bruxelas e marcou presença, de forma parcial, num Congresso Internacional de Ludotecas, em Turim. Vicissitudes várias fizeram com que a iniciativa, a partir de 93, entrasse numa certa letargia, ainda que não caísse no esquecimento da comunidade. Pelo contrário, e desde há muito, a população foi demonstrando a vontade de aproveitar o edifício da escola local (há anos desativada) para patentear o espólio a todos quantos tenham interesse em saber como é que as crianças pobres, “do pé descalço”, brincavam outrora nos seus tempos livres. Aos brinquedos provenientes da tradição portuguesa e europeia (estudada desde o séc. XIX por autores como Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos, Pires de Lima, entre muitos outros), há que acrescentar um valioso conjunto de materiais lúdicos de outras proveniências oferecidas por diversos investigadores e amigos, de que se destaca uma coleção de brinquedos marroquinos oferecida pelo etnólogo belga Jean-Pierre Rossie que tem dedicado a sua investigação às culturas infantis do Norte de África e de outras regiões do Mundo (fig. 4). Este investigador foi um dos conferencistas (a que se juntou a investigadora brasileira Maria Walburga dos Santos) no 1º Colóquio realizado no âmbito deste projeto, no dia 15 de Dezembro de 2018, sobre “o Brincar e o Brinquedo no quotidiano e na história”, e em colaboração com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade

de Coimbra. No dia 25 de Abril de 2019, no contexto de um segundo Colóquio, e que teve a participação da professora Stela Maris, fundadora do *Museo del Juguete Etnico* (Argentina), concretizou-se finalmente uma das aspirações da Associação local: a assinatura pelo Presidente da Câmara de Coimbra do protocolo da cedência oficial do edifício da Escola local, para que a iniciativa possa caminhar em frente, tornando-se um polo de atração de públicos diversos, particularmente de turmas de crianças e de grupos de seniores. Procuramos, na continuidade dos objetivos referidos, proporcionar memórias saudáveis a uns (seniores), inspirar outros (juniores) a brincar e jogar elaborando eles próprios, com recurso à natureza e aos desperdícios, os seus próprios materiais lúdicos.



Fig. 4 Boneca realizada por crianças marroquinas. Oferta de J-P..Rossie

Entende-se, assim, o título que demos ao *workshop* que dinamizaremos a seguir a esta comunicação: “*Construir os próprios brinquedos... passos para resgatar uma tradição e um direito*”. A feitura dos próprios brinquedos pelas crianças pode ser hoje, como o era no passado (e tal como a linguagem simbólica, a expressão gráfica, a dança e o exercício físico), uma forma (por vezes com uma surpreendente faceta artística) de as crianças interpretarem o mundo natural e social que as rodeia e, desse modo, fazerem ouvir a sua voz e revelarem os seus sonhos. Importa dar-lhes a oportunidade (levá-las para a natureza e deixá-las livres, e, ainda se possível, contar-lhes a história destes materiais e “estórias” em seu redor (bebidas nas “histórias de vida” e na literatura), como o tentamos fazer nas visitas agendadas à nossa Escola. De facto, com esta estratégia, julgamos oferecer um contributo no sentido de uma educação assente no conhecimento e proteção da natureza, na ideia da reciclagem, nas atitudes

anticonsumistas, de cooperação, de respeito pela memória e pelo património a ela associado. Como o nosso público é também constituído por grupos de seniores, procuramos ainda fazer deste espaço um local capaz de suscitar o prazer de reviver objetos e práticas que fizeram todo o sentido nas suas infâncias e, inconscientemente, deixaram cicatrizes benéficas e perduráveis durante toda uma vida.

Não sabemos até onde nos levará este projeto comunitário, assente no voluntariado de meia dúzia de pessoas, e realizado em torno de um património ignorado e desvalorizado... mas avançamos cada dia com esperança “*naquilo que talvez não teremos*”, como disse o poeta Sebastião da Gama, e concluímos também com ele: “*Chegamos? Não Chegamos? – Partimos. Vamos. Somos*”.²

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (1982). Psicologia e Brinquedo do Pé Descalço. *O Professor*, n.º 45, Outubro, pp.30-35
- Amado, J. (1992). O Clube dos Brinquedos Populares - uma experiência de investigação e animação. In *Comunicações do V Encontro Nacional de Ludotecas*, (pp. 99-103). Porto: Associação de Ludotecas do Porto

² Nota: Agradeço aos membros da equipa, Alice Veríssimo, Ana Vicente e Narcindo Cunha, as sugestões para o texto e a respetiva revisão.

- Amado, J. (1996). Brinquedos tradicionais populares... um tema aliciante. In Barbeiro, L. e Vieira, R., (Org.), *A Criança, a Família e a Escola*, (pp.45-49), Leiria: Escola Superior de Educação
- Amado, J. (2002/2007). *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto Editora
- Amado, J. (2005). Brueghel e os Jogos Infantis. In R. Fernandes, e L. Vidigal, (Org). *Infância e Puerícia. Introdução à História da Infância em Portugal* (pp.306-317). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém
- Amado, J. (2017). Jogos e brinquedos tradicionais na ilustração das cartilhas escolares (séculos XIX & XX). Revista *Egitânia Ciência* (Instituto Politécnico da Guarda (ISBN, 1646-8848), Vol. 20, pp. 115-136. Acessível em: http://www.egitaniasciencia.ipg.pt/files/egitania_sciencia_20.pdf
- Amado, J. (2019). O lúdico como afirmação e resistência de moços que nunca foram meninos. In Carina I. do Carmo & Violante Magalhães (Coord.) *Neo-Realismo e Infância*. (pp.325-338). Lisboa: Edições Colibri
- Amado, J. (2020). *Brinquedos Tradicionais Populares – Património e Memória da Infância*. Coimbra: Associação Desportiva e Recreativa do Loureiro
- Barbeiro, L. e Vieira, R., (Org.) (1996). *A Criança, a Família e a Escola*. Leiria: Escola Superior de Educação
- Cortizas, A. (2013). *Tastarabás. Enciclopédia de Brinquedos Tradicionais*. Vigo: Ediciones Xerais de Galicia.
- Culin, Stewart. *Games of the North American Indians*. Edição Acessível em <https://archive.org/details/gamesofnorthamer00culirich/mode/2up>
- Lamas, M^a. (1987). *Os brincos de cereja*. Lisboa: ed. Veja
- Lamas, M^a. (1993). *A Estrela do Norte*. Lisboa: ed. Veja
- Lorenzo Fernández, X. (1992) (1958^a). *Enredos*. Alicerces, n^o 2. S. Tiago de Compostela: Museo do Pobo Galego.
- Neto, M. (2007). *Brinquedos Rurais Tradicionais – Numa aldeia da Alta Estremadura*. CEPAE-Centro do Património da Estremadura.
- Pellegrin, A. (1938). Jeux et Jouets d'Enfants. Le Folk Brabançon. *Bulletin du Service de Recherches Historiques et Folkloriques du Brabant*, Bruxelles, 17 année, n^o 102, Juin.
- Pinon, R. (1967). Les jouets. “Jeux et sports” - *Encyclopédie de la Pléiade*, Vol. XXIII (pp. 287-342). Paris: Gallimard.
- Rossie, J-P. (2013). *Les activités techniques dans les jeux et jouets - Cultures ludiques sabariennes et nord-africaines*. Centre for Philosophical and Humanistic Studies, Braga, Portugal.
- Violant I Samorra, R. (1937/ 1996). *La Joguina Tradicional*. Barcelona: Alta Fulla.

Gaming, Simulação e Mediação Intercultural

Diana Vallescar

Interpontos: Coach, Formadora e Mediadora Intercultural

Fundadora: Easytechwomen

RESUMO

O foco desta comunicação é ilustrar como a Formação/Mediação Intercultural pode ser apoiada e desenvolvida através dos diferentes tipos de experiências³, dinâmicas e jogos. Na atualidade, não só o multimédia, mas, também, os videojogos, jogos sérios e gamificação permitem um desenvolvimento importante deste tipo de formação. Concluiremos a nossa apresentação com cinco casos específicos e diversos, que mostram, de diferentes formas, o nosso objetivo.

INTRODUÇÃO

O mundo global vê-se desafiado pelas grandes migrações internacionais. WORLD MIGRATION REPORT 2020 descreve e apresenta a visão deste fenómeno, considerando as regiões de África, Ásia, Europa, América Latina e Caraíbas, América do Norte e Oceânia. Este Relatório apresenta as características principais, os desenvolvimentos recentes, as estatísticas e a relação com a migração laboral e remessas, a migração irregular, o tráfico de pessoas, o deslocamento (interno e internacional) e a integração (cf. 54).

É interessante sublinhar que o número de migrantes aumentou 50% desde 2000, atinge 258 milhões em 2017 e 280,6 milhões em 2020 (Migration Data Portal, 2020).

Com estes números, poderiam constituir-se vários países ou nações!

Esta situação, de enorme dimensão, é complexa e envolve fatores diversos, cuja análise ultrapassa os objetivos desta intervenção. Serve-nos, no entanto, para relevar a importância da formação e da mediação intercultural, só pelo simples facto de, nos deslocamentos internos ou internacionais, as pessoas migrantes enfrentarem uma mudança de língua, vida, educação e cultura, religião, situação socioeconómica, paisagens..., que afeta, de tal modo, toda a sua personalidade e forma de estar, exigindo-lhes reaprender a viver e pensar de novo. Também os nacionais, e seus territórios, veem afetada a sua quotidianidade, normal e natural, embora, em grau diferente.

Consideramos oportuno mencionar a nossa compreensão da interculturalidade, que subjaz a esta comunicação. Neste sentido, mencionamos apenas um conjunto de descritores da interculturalidade: um horizonte descentrado, onde a interdependência é fundamental; uma experiência e opção aberta, permanente e inacabada; uma aposta pelo diálogo e pela transformação, necessariamente bidirecional e processual. Tudo isto, não isenta da dimensão do conflito, o que justifica a necessidade da formação, assessoria e mediação cultural (cf. De Vallescar, 2003: 345-352)

³ A experiência dos workshops sobre as narrativas digitais e a população migrante é um recurso muito valioso, na perspetiva da reconstrução da identidade, da formação e da valorização das trajetórias pessoais. Quando partilhadas com a população nacional, constituem uma riqueza capaz de impactar e acrescentar a sensibilidade e valorização dos outros, favorece uma melhor relação... Cf. De Vallescar, P. D. (2015). *As narrativas sobre a diversidade. Estudo exploratório*. Artech-InT: Lisboa, ISBN 978- 989-99370-3-1.

E, de entre as múltiplas definições de cultura, consideramos a de Hofstede (1991) software mental que afeta pensamentos, sentimentos, comportamentos ou práticas.

No mundo global, e mais ainda com a pandemia que vivemos a partir de março de 2020, ficou evidenciada, sem sombra de dúvida, e com uma força que não poderíamos imaginar, a importância das tecnologias digitais. De facto, já estavam na nossa vida, mas agora instalam-se em cheio e com plena autoridade. Este panorama não será apenas transitório, mas, como preveem analistas e empresários, estão a ser colocados os alicerces para o impulso veloz de uma forma de vida diferente.

O QUE QUEREMOS DIZER QUANDO FALAMOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL?

Nos países da União Europeia, existem diferentes termos, conceções, perfil de competências interculturais, campos de trabalho⁴.

Assim, a mediação, numa primeira aceção, “é uma ponte de culturas, significados, línguas silenciosas, termos, colocações...”

Nesta conceção são importantes a comunicação, a interpretação e os valores.

Na segunda aceção, será sublinhado o ato de estabelecer “links sociais” entre as pessoas de diferentes culturas (primeiro termo) ou entre pessoas que não vivem no mesmo território (segundo termo) (cf. Squire Patton Bogg, 2009).

Tipos da Mediação

Há imenso tempo que a AEP (2002: 98-120) publicou a sua proposta relativa à mediação intercultural, apresentando de forma esquemática e clara a sua compreensão:

- **Mediação como *intermediação cultural***, em situações que não existe conflito, mas sim dificuldade de comunicação e compreensão entre pessoas com códigos culturais diferentes, segundo Cohen-Emerique (cf. AEP, 2002: 98). É facilitadora da comunicação - MEDIAÇÃO PREVENTIVA
- **Mediação como *intervenção***, para conseguir acordo. Conciliar ou reconciliar as pessoas, ou as partes, quando há conflito de valores.
Releva a MEDIAÇÃO REABILITADORA
- **Mediação como *processo criador***, processo intencionado, com um termo inicial e final, com vistas a uma transformação das normas, ou para a criação de novas normas ou ações e para forjar novas relações entre as partes.
Promove a MEDIAÇÃO CRIATIVA

A mediação pressupõe **competências interculturais** ao nível dos conhecimentos, das atitudes, dos comportamentos e das capacidades ou habilidades.

Neste sentido, a comunicação e a facilitação, a cooperação e a gestão das dificuldades ou conflitos e a transformação, num duplo sentido, são aspetos básicos da mediação intercultural.

⁴ Cf. Research report on intercultural mediation for immigrants in Europe, Erasmus +, 2015.

FORMAÇÃO/MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E OS DIFERENTES TIPOS DE JOGOS

Podemos encontrar diferentes tipos de recursos tecnológicos para trabalhar na formação/ mediação intercultural para profissionais, nos diferentes contextos e situações específicas, que evoluem para se adaptarem ao mundo em transformação. Igualmente, têm-se desenvolvido programas nacionais ou internacionais, metodologias, publicações periódicas multilingues e desenhado pacotes que incluem todo o tipo de instrumentos: multimédia, vídeos, filmes, CD-Roms, testes, questionários, dinâmicas, atividades online, inclusive a criação de dispositivos de treino portáteis.

Os governos, exércitos e organizações empresariais investem na formação/ mediação intercultural para conseguirem melhorar a sua estrutura, a cultura organizativa, a gestão de recursos humanos, a liderança, as missões diplomáticas e no terreno, o trabalho de equipa, etc.

Há muito tempo que se descobriu que os jogos constituem um meio efetivo e alternativo para o ensino e treino de diversas áreas profissionais: militar, empresarial, engenharia, medicina... Neste sentido, precisamente, depois de 1950, começaram a ser introduzidos nos treinos interculturais, com os objetivos de:

- Transmitir informação sobre as diversas culturas e os tópicos interculturais
- Desenvolver uma análise focada nas culturas individuais, contacto intercultural e outros temas interculturais
- Desenvolver uma melhor compreensão e *insights* relacionados com as dimensões, os problemas interculturais e as relações entre os grupos
- Fomentar o desenvolvimento das competências interculturais e a mediação

Ao falar em jogos, convém diferenciar os jogos ou brincadeiras tradicionais, com certas diferenças entre regiões, países e gerações, dos relacionados com as tecnologias. Incluímos nestes últimos três grandes grupos:

- **Gaming:** jogos de computador
- **Serious Games:** jogos de estratégia e simulação
- **Vídeo Games:** indústria de entretenimento, em grande escala.

Independentemente do tipo de jogo, encontramos exemplos aplicados ao treino intercultural para diferentes objetivos.

Relevamos o caso das empresas multinacionais, que realizam um sério investimento de treino para a formação e mediação intercultural, com vistas não só a implantar o seu produto/serviço ou a expandir-se entre os países ou regiões, mas também para desenvolver liderança e equipas de trabalho multiculturais.

No âmbito educativo, sobretudo no Ensino Superior, a formação e mediação intercultural, desenvolve-se progressivamente, e de forma específica, por exemplo, nas disciplinas (ou unidades curriculares) de educação intercultural, mediação intercultural, entre outras, e no acolhimento de estudantes, investigadores e professores estrangeiros.

Podemos mencionar alguns materiais dirigidos a alunos, professores, conselheiros e administradores do ensino superior, no âmbito da formação e assessoria intercultural:

- *A negotiation session* (Wurzel, 2002)
- *A different place: The intercultural classroom* (Wurzel, 1993)

- *Thiagy* (1976)
- *Diversophy* (1972)

Depois de ter referido que existem diferentes aproximações ao conceito da formação e mediação intercultural, avanço na questão e quero relevar que a sua necessidade, importância e intensidade varia de acordo com o nível de concentração da população estrangeira num país ou local e, neste sentido, é natural que as sociedades ou capitais mais multiculturais invistam mais recursos nesta formação.

Depois de vários anos a trabalhar em cursos, palestras, seminários, workshops, publicações, etc., verifico que a interculturalidade, muitas vezes, continua a ter um carácter secundário, a focar-se exclusivamente na população deslocada ou migrante e a associar-se à dimensão de conflito.

Este último aspeto é preocupante porque, indiretamente, passa uma informação distorcida, como se as relações interculturais, ou as pessoas estrangeiras, fossem sinónimo de conflito. Assim, não se consegue visualizar a riqueza e a dimensão transformadora da interculturalidade para toda a população, nem a necessidade de trabalhar por uma melhor facilitação linguístico-cultural.

Acredito que os diversos tipos de jogos, orientados e praticados com persistência nos diferentes níveis de ensino, poderão levar as comunidades ou populações nacionais a abrir-se, de alguma forma, e a sair da sua normal quotidianidade para criar um espaço para as pessoas diferentes.

CASOS DE JOGOS E A FORMAÇÃO/MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Neste item introduzimos cinco exemplos de jogos e recursos para a formação/mediação intercultural.

Os três primeiros, ligados a projetos internacionais reconhecidos e, os dois últimos, relacionados com a minha experiência de campo e investigação na formação/mediação intercultural.

O jogo, aprendizagem e a formação/mediação intercultural focada em aspetos diferentes:

1. Jogo sério: a situação da pobreza e dificuldades de sobrevivência, nos países do terceiro mundo.
2. Jogo de *roleplaying*: aprendizagem do racismo e da discriminação na sala de aula e no treino de diferentes profissionais.
3. Jogo com o computador: para autoaprendizagem colaborativa
4. Jogo de simulação: das crianças internacionais
5. Jogo da corrida com sacos: para unir e ultrapassar barreiras de género

1. Jogos sérios – 3rd World Farmer Simulation, (2005, 2006)

Pertence ao âmbito dos jogos sérios de simulação, originalmente desenvolvido na Universidade de Copenhaga em 2005 e divulgado no ano seguinte.

Neste jogo, o jogador, encontra-se envolvido na vida de um agricultor, que tem que enfrentar diferentes tipo de dificuldades quotidianas, nomeadamente a pobreza rural extrema, a fome, conflitos..., vendo-se obrigado a administrar a sua fazenda, planear o seu orçamento, comprar gado, sustentar a sua família e enviar as crianças a escola, procurar remédios necessários, enfrentar mudanças políticas, ataques, etc., e resumo, a ter que fazer as melhores opções, em situações complicadas.

Consciencialização sobre as experiências e dificuldades de sobrevivência das pessoas no Terceiro Mundo, superação de obstáculos e a tomada de decisões, desenvolvimento de estratégias, formação na equidade de género, saúde e bem-estar, sustentabilidade, são alguns dos benefícios deste jogo⁵.

2. Jogos de *roleplaying* / simulação - Aula Anti-racismo, USA, 1968.

Já foi famoso e muito falado o exercício simulação e roleplaying anti-racismo, denominado: "Olhos Azuis / Olhos Castanhos" da educadora americana da diversidade, Jane Elliott, que em 2020 adquiriu nova relevância com o movimento Black Life Matter (Hardisani, 2020).

No contexto do assassinato de Martin Luther King Jr. (1968), um jornalista norte-americano colocou a pergunta: e agora, quem vai controlar a população negra? Motivada por esta situação, Elliot decide ensinar os seus alunos do terceiro ano de escolaridade, enfrentando uma forte contestação das famílias dos alunos e da população, como se criam os preconceitos, o racismo e a discriminação. O seu exercício foi filmado e converteu-se no documentário *The Eye of the Storm* (1970).

Em 1985, foram convocados os estudantes que participaram na experiência inicial de Elliot para analisar o impacto nas suas vidas atuais, dando origem ao documentário: *A Class Divided*⁶.

Jane Elliot, conseguiu transmitir a aprendizagem do racismo e da discriminação de forma fácil e adaptada, primeiro para as crianças e, depois, para os diversos profissionais, até criar todo um programa de treino que se estendeu nos Estados Unidos e em alguns países europeus, como na Alemanha, onde tivemos a oportunidade de assistir à sua apresentação.

3. Jogos de computador - *Hole in the Wall*, Índia, 1999.

The Hole in the Wall (HIW) é o projeto de Sugata Mitra, programador e, posteriormente, professor de tecnologia educativa, na Universidade de Newcastle, Reino Unido, que decidiu realizar uma pequena experiência. Colocou um computador, encastrado no muro de um bairro, nas populações Kalkaji, Delhi e observou o que acontecia. Aos poucos, uma criança, aproxima-se e começa a explorar o aparelho. Rapidamente chegam outras, e juntas, brincam e ensinam-se mutuamente. Pode-se encontrar o relato do próprio autor, numa das suas primeiras apresentações, na LIFT Conferência, Genebra, Suíça, 2007⁷.

Desta experiência, que se expande a outros locais e regiões do mundo, surgiram estudos e investigações.

Uma das conclusões relevantes é a autoaprendizagem das crianças, em grupo, com o computador, dando lugar à filosofia ou a movimentos crescentes da Educação Minimamente Invasiva (*Minimally Invasive Education*, MIE).

Neste projeto, diferente dos anteriores, a presença de um simples computador num determinado espaço, atrai as crianças e converte-se numa ferramenta de brincadeira e aprendizagem colaborativa⁸.

⁵ Para jogar: <https://games4sustainability.org/gamepedia/3rd-world-farmer/>

⁶ Pode ver-se em: <https://www.pbs.org/video/frontline-class-divided/>

⁷ Pode ver-se em: https://www.youtube.com/watch?v=ZG_cxd39kM

⁸ Para saber mais, consultar: *Hole-in-the-Wall, Lighting the Spark of Learning*. <http://www.hole-in-the-wall.com/Publications.html>

4. Jogos de simulação -Jardim de infância internacional (Hengelo, 2009)

Como professora convidada da Universidade do Minho, fiz parte do grupo European Diversity/ Multiculturalism, do Projeto Erasmus +. Na conferência final, foram organizadas atividades diversas para os professores participantes⁹. O meu grupo, visitou um jardim de infância internacional, com crianças de diplomatas, cargos diretivos de empresas multinacionais, imigrantes...

Numa das aulas, as crianças brincavam a viajar num avião. Tinham repartido perfeitamente os diferentes papéis: a hospedeira, o piloto, os inspetores de passaportes, as pessoas que viajavam. Conheciam todos os pormenores, simulando mesmo o carrinho dos alimentos e as comunicações da hospedeira pelo telefone do avião.

A educadora afirmou-nos que todas as crianças, sem exceção, estavam envolvidas e participavam nos papéis que tinham escolhido. Sabiam de que se tratava o jogo, embora procedessem de diferentes origens culturais e religiosas e não falassem, sequer, a mesma língua.

Deixo a questão que eu própria coloquei: o que aconteceria com estas crianças numa escola local?

5. Jogos de corrida de sacos - Huejutla, México. Comunidade indígena, zona de Huejutla, Hidalgo (México), 1990.

Este jogo, apesar de ser tradicional em muitas realidades, resultou bastante surpreendente para uma população de uma zona indígena de Huejutla, Hidalgo (México). Desde muito cedo, no meu Colégio, na cidade do México, nos era incutida a missão social e de ajuda aos grupos mais carenciados. Realizávamos diferentes tipo de campanhas, ao longo do ano, para recolha de alimentos, cobertores, angariação de fundos para bolsas de estudo, etc., destinados à população indígena, através do Instituto Maria Goretti, na zona de Huejutla, Hidalgo, hoje o Centro Universitário Vasco de Quiroga de Huejutla.

Mais tarde, continuei a participar nestas iniciativas e a passar os verões com um grupo, nas diferentes populações indígenas.

Uma vez, para animar a população, decidimos organizar uma corrida de sacos com as crianças. Imediatamente os meninos fizeram uma fila, para serem escolhidos. As meninas permaneceram num cantinho, olhando timidamente. À medida que o jogo se animava, os homens presentes não contiveram a vontade de participar e irromperam na carreira. Entretanto, as meninas, e também as mulheres, olhavam como todos eles se divertiam. Lia-se nos seus rostos que também desejavam participar, mas era como se houvesse uma barreira invisível para elas, que não se atreviam a ultrapassar.

Quando constatámos esta situação, decidimos iniciar uma corrida exclusiva para meninas. A princípio não foi fácil, e assistimos a certa revolta dos meninos e dos homens. Também não foi fácil ganhar a adesão das meninas mas, pouco a pouco, começaram a integrar-se e a desfrutar. Depois, as mulheres ganharam confiança e também participaram, sob o olhar atónito dos senhores e dos meninos.

Nestas populações, as divisões e os papéis de género estão muito salientados. As mulheres, para além de trabalhar no campo, encarregam-se das obrigações e cuidados da comunidade e, o seu apoio principal, são as meninas.

⁹ Conferência final: Hengelo, 8-12, setembro 2009 do projeto *Face-it*, Focus on Awareness and Education for International Teachers (2007-2010.)

Resta dizer que ali aprendi algumas das minhas primeiras lições interculturais e também emergiram questões, que ainda hoje, continuo a refletir.

CONCLUSÕES

O jogo é um acesso privilegiado para a aprendizagem, como tem sido sublinhado pelos estudos e pela investigação educativa.

Neste sentido, constitui também uma ferramenta importante para conhecer e adentrar-nos na interação intercultural, associada à comunicação, à compreensão das diferenças, ao sentimento de alteridade, etc., em diferentes tipos de situações, relacionadas com normas, valores, comportamentos, sentimentos...

Na formação/mediação intercultural é fundamental desenvolver todo o tipo de oportunidades e experiências, exercícios e estratégias que consigam mobilizar as pessoas em ordem a uma maior sensibilidade, consciência, aquisição de competências e habilidades interculturais, cooperação mútuas e reinvenção dos espaços e papéis.

Um desafio atual da educação, bem como da formação/mediação intercultural, é a introdução e aproveitamento dos diferentes tipos de jogos e da simulação para criar uma aprendizagem relevante, personalizada e comprometida.

Qualquer proposta de experiência, dinâmica ou jogo deve prever uma apresentação na sala de aula, a própria atividade, um trabalho posterior (análise, reações, discussão, *learning outcomes*, links com a realidade, tomada de decisão/ações para mudanças...) e, finalmente, re-imaginação da atividade fora da aula e aplicação à formação/mediação intercultural.

O jogo, em sentido geral, as experiências e as dinâmicas, sem ser as únicas soluções para uma formação/mediação intercultural, ajudam a avançar, a aprofundar e, muitas vezes, a conseguir abordar aspetos inconscientes ou delicados nas relações interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A class divided (1985). Retrieved from: <https://www.pbs.org/video/frontline-class-divided/>;
- A different place: The intercultural Classroom*. Retrieved from: <http://tesl-ej.org/ej01/mr.2.html>
- AEP. (2002). *Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Edit. Popular.
- Cohen-Emerique M. (2015). *Pour une approche interculturelle, Théories et pratiques*, 2^{ème} édition, publié par les Pesses de l'EHESP, Rennes 2015.
- De Vallescar, P. D. (2015). *As narrativas sobre a diversidade. Estudo exploratório*. Artech-InT: Lisboa, ISBN 978- 989-99370-3-1.
- De Vallescar, P. D. (2003). *Cultura, Multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidade intercultural*. Madrid. Ed- PPS.
- Games4. Sustainability. 3rdWorldl Farmer. Retrieved from: <https://games4sustainability.org/gamepedia/3rd-world-farmer/>
- Giménez Romero, C. (2010). *Mediación intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acidi).
- Giménez Romero, C. (2019). *Teoría y práctica de la mediación intercultural*. Madrid: Reus Editorial.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill UK.

- Hardisani, A. (2020, 07.04). A Teacher Held a Famous Racism Exercise in 1968. She's Still at It. In *The New York Times*. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2020/07/04/us/jane-elliott-anti-racism-blue-eyes-brown-eyes.html>
- Hole-in-the-Wall, Lighting the Spark of Learning*. Publications. Retrieved from: <http://www.hole-in-the-wall.com/Publications.html>
- International Organization for Migration (2020). World Migration Report, 2020. Retrieved from: <https://www.iom.int>
- Migration Data Portal. The bigger picture: Retrieved from: https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2020
- Mirta, S. (2007). "How kids teach themselves", in LIFT07 conference, Geneve. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=ZG_csxd39kM
- Par Squire Patton Boggs (2009. 11.25) Intercultural mediation: discussion and reflections. PUBLIÉ DANS ARBITRAGE - MEDIATION. Retrieved from: https://larevue.squirepattonboggs.com/intercultural-mediation-discussion-and-reflections_a1755.html
- Projeto Europeu Erasmus+ "*Face it. Focus on Awareness of Culture and Education for International Teachers*" (2007-2010). Reference: 123362-2007-NL-COMENIUS-CMP.
- Research report on intercultural mediation for immigrants in Europe, Erasmus + (2015). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/research-report-on-intercultural-mediation-for-immigrants-in-europe>
- Stuart, S.C. (2019, 05.11). How Simulation Games Prepare the Military for More Than Just Combat, in *PCMag editors*. Retrieved from: <https://www.pcmag.com/news/how-simulation-games-prepare-the-military-for-more-than-just-combat>
- The Eye of the Storm* (1970). Retrieved from: <https://www.imdb.com/title/tt0365177/>

O Mediador como Provocador Motor

Rui Matos¹

¹ ESECS, Politécnico de Leiria; CIEQV

RESUMO

O texto que a seguir se apresenta constitui a fundamentação do *workshop* que se realizou no dia 27 de novembro de 2020, no âmbito da Conferência Ócio, jogo e brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural. Por constrangimentos inerentes à situação pandémica, o *workshop* teve de ser (como, de resto, toda a Conferência) realizado a distância, recorrendo-se à visualização de diversos vídeos ilustrativos de atividades que se pensava realizar presencialmente.

O aspeto central do *workshop* diz respeito ao papel que um mediador (em sentido lato) poderá desempenhar enquanto catalisador para o aumento da ação motora dos *mediados*. Baseia-se, sobretudo, no *jogo* entre manipulação de constrangimentos e construção de *affordances*.

PALAVRAS-CHAVE

Provocação motora; mediador; constrangimentos; *affordances*.

INTRODUÇÃO

Há cerca de 10 anos, tomei conhecimento de uma campanha desenvolvida na Suécia para um construtor automóvel, enquadrada no projecto Rolighetsteorin – traduzível como *A teoria da diversão*. Segundo o seu criador, a ideia está em procurar modificar o comportamento das pessoas fazendo com que estas obtenham prazer em consequência desse comportamento modificado.

A primeira ação decorreu numa estação de metro sueca (Odenplan, Estocolmo). A equipa de técnicos do projeto transformou uma das escadas (tradicionais, não rolantes) num piano gigante, colocando sensores de pressão nos degraus, os quais foram depois recobertos com adesivos pretos e brancos, simbolizando as teclas de ébano e de marfim do referido instrumento.

Antes da intervenção, a percentagem de pessoas que utilizava estas escadas em detrimento das rolantes era muito reduzida

O resultado foi um aumento bastante significativo (66%) no número de utilizadores desta escada transformada. Aos que ficaram curiosos com esta breve descrição, aconselho que passem os olhos por <http://thefuntheory.com>, onde poderão ficar a conhecer outras ideias postas em prática à volta deste mesmo conceito. É o caso de um divertido recetor de lixo (<https://youtu.be/SkQbMKc58Nc>) que induz à reciclagem e cujos efeitos foram bastante semelhantes aos descritos para o exemplo anterior.

Assim, estes exemplos parecem indicar ser, de facto, possível provocar modificações comportamentais recorrendo à diversão, colocando essa diversão, também, ao serviço de outras causas e valores, nomeadamente a vertente da saúde.

Seguidamente, passarei a indicar alguma fundamentação relativamente à temática em causa, começando por introduzir os conceitos de *constrangimentos* e de *affordances*.

Constrangimentos e *affordances*

Os constrangimentos são fatores com potencial para influenciar mudanças comportamentais e que formatam ou guiam a auto-organização de sistemas mais ou menos complexos (Newell, 1986). O modelo de constrangimentos de Newell (1986), na linha do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), compreende elementos do indivíduo, do ambiente e da tarefa. Assim, características (físicas, emocionais ou outras) dos sujeitos, aquilo que lhes é solicitado fazer (ação, com regras, níveis de exigência, etc.) e aspetos do envolvimento em que realizam essas ações (temperatura, ambiente cultural, entre outras) condicionarão a forma como o sujeito/ator agirá subseqüentemente. Deste modo, de forma quase *natural*, os sujeitos irão atuar com maior ou menor número de graus de liberdade (Bernstein, 1967) na realização das ações motoras.

Por outro lado, Gibson (1979) introduziu o conceito de *affordance*, significando aquilo que um dado envolvimento permite a um dado executante. Será importante começar por clarificar que as *affordances* não são propriedades absolutas de um dado envolvimento. Na verdade, aquilo que, para um dado ator, será uma *affordance* para ação, para outro poderá não o ser, nomeadamente por falta de encaixe com as suas próprias características e constrangimentos. Indo ainda mais longe, o mesmo arranjo do envolvimento poderá, hoje, permitir ação (constituindo-se, assim, como uma *affordance* para essa ação) a um dado sujeito mas, amanhã, já não o permitir. De facto, para que haja *affordance*, tem de ser possível agir, ainda que com recurso a ações motoras diversas – diferentes categorias de ação.

Concretizando com a possível atuação de um *mediador provocador motor*, ou seja, com alguém que, intencionalmente, visa promover atividade motora de forma quase naturalista, vejamos o exemplo seguinte. Um pai pendura, no *ball* de entrada de sua casa, uma bola de ténis. O filho, ao chegar a casa, tem de passar por aquele local. A visão daquele objeto suspenso vai funcionar como uma provocação para a ação, ou seja, é muito provável que a criança se sinta desafiada (sem ninguém lho dizer!) a bater na referida bola. Contudo, face à altura a que a mesma se encontra do solo, a criança terá de saltar ou, eventualmente, arranjar um instrumento para o conseguir fazer. Uma raqueta de badminton ou um taco de beisebol estrategicamente deixados perto do local ajudarão a concretizar a desejada ação. Deste modo, a raqueta permitirá que se instale a *affordance* para que a criança atinja a bola. Se a raqueta (ou o taco) não estiver disponível e se a criança não se conseguir impulsionar o suficiente para chegar à bola com a mão, então não ocorrerá a ação de atingir a bola.

É neste dualismo constrangimentos / *affordances* que o mediador se irá movimentar.

Estratégias de intervenção

Apresentadas as premissas que fundamentam o campo de atuação do mediador enquanto *provocador motor*, passamos a dar alguns exemplos de como essa intervenção poderá ser feita.

Em quaisquer situações, é fundamental que o mediador identifique as capacidades/características dos sujeitos que quer envolver na ação motora. Esse diagnóstico permitirá (pela manipulação de constrangimentos) o encontrar de soluções por parte dos atores, numa *descoberta mais ou menos guiada* ou numa exploração livre (passada a manipulação inicial do envolvimento). Assim, seja em casa, no seu exterior, na escola, na rua, todos os locais reúnem potencialidades que, devidamente aproveitadas, poderão constituir-se como desafios motivantes para a prática dos sujeitos. Na figura 1, é possível ver como nem sempre

é necessário ter um mediador para provocar ação motora. No caso, a moldura da porta foi suficiente para espoletar a ação motora da criança que sentiu haver encaixe entre o desafio apresentado e as suas possibilidades motoras. Curiosamente, para a outra que assistia, a visão do amigo empoleirado provocou-o para passar por baixo dele, pelo risco e gozo daí advindos.



Figura 1. Criança a trepar a moldura de uma porta provoca ação de passagem noutra criança

Para além do aproveitamento *naturalista* de objetos ou situações como as referidas, o mediador pode agir intencionalmente e *moldar* o envolvimento para provocar ação. Por exemplo, e como se pode observar na figura 2, um talo de couve posto a rolar pela colina abaixo constituiu estímulo suficiente para desafiar a criança a saltar por cima dele, situação que a própria, posteriormente, pediu para repetir diversas vezes.



Figura 2. Criança a saltar por cima de talo de couve posto a rolar pelo mediador colina abaixo

Um outro aspeto importante, particularmente na intervenção com crianças, consistirá na atitude (parental, sobretudo) com que se encara a assunção de riscos pelos mais novos. A exposição controlada a fatores de risco torna a criança mais apta a lidar com esse mesmo risco. A sua hiperproteção poderá fazer com que, mais tarde, esta falta de risco se converta em perigo. Ou que não chegue sequer a fracassar por evitar tentar, perdendo oportunidades de desenvolvimento. Como diversos autores mostraram (Morrongiello & Dawber, 2000;

Soori, 2000; Soori & Bhopal, 2002), os comportamentos de correr riscos que as crianças apresentam basear-se-ão, em grande medida, na percepção que os seus pais tenham dos riscos e benefícios da prática de determinadas atividades. Weir, Etelson e Brand (2006) mostraram que a percepção dos pais acerca da segurança do envolvimento da residência da criança influenciava os seus níveis de atividade física

Assim, o fantástico desafio apresentado na figura 3 só o será se os pais o permitirem... ou dele não souberem!



Figura 3. Crianças em equilíbrio dinâmico sobre muro

Como exemplo final, de tantos que poderiam ser dados (e que o foram, de facto, no *workshop*), a forma como a luz (em concreto, a sombra do mediador criada por obstrução à luz projetada por trás de si) pode potenciar brincadeira e atividade motora. Como pode ser visto na figura 4, duas crianças tentam evitar ser *atingidas* pela sombra que oscila, ora longitudinal ora transversalmente.

Não será, certamente, necessário material sofisticado para pôr alguém a mexer em ambiente alegre, descontraído, não diretivo e potencialmente pleno de ludismo e enriquecimento pessoal. No caso concreto, avaliação de trajetórias, tempo de reação, equilíbrio, *timing*... desenvolvem-se sem se dar por isso...



Figura 4. Fugindo à sombra ameaçadora...

CONCLUSÃO

Pais, professores, educadores sociais e todos aqueles que, de uma forma ou de outra, têm responsabilidades no desenvolvimento (motor) das crianças em particular ou em indivíduos em geral, poderão agir como verdadeiros *agentes provocadores*, mediadores indutores de ações motoras prazerosas, carregadas de ludismo e potencial de desenvolvimento. Será necessário estar atento e disponível para detetar oportunidades para estimular ações motoras, manipular constrangimentos e contribuir, deste modo, para a criação de *affordances* que ajudem os sujeitos a encontrar as melhores soluções coordenativas funcionais, agindo.

Como referido no texto, nem sempre o material mais caro e sofisticado será o mais adequado ou imprescindível para esta intervenção. Um balão é sempre um aliado poderoso, seja numa criança de 5 anos ou num idoso de 80...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, N.A. (1967). *The coordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon Press.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (2000). Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviours on a playground: implications for sex differences in injury rates. *J Exp Child Psychology*, 76(2), 89-103. doi: 10.1006/jecp.2000.2572
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Martinus Nijhoff.
- Soori, H. (2000). Children's risk perception and parents' views on levels of risk that children attach to outdoor activities, *Saudi Medicine Journal*, 21(5), 455-460.
- Soori, H., & Bhopal, R. S. (2002). Parental permission for children's independent outdoor activities. Implications for injury prevention. *European Journal of Public Health*, 12(2), 104-109. doi: 10.1093/eurpub/12.2.104
- Weir, L. A., Etelson, D., & Brand, D. A. (2006). Parents' perceptions of neighbourhood safety and children's physical activity. *Prevention Medicine*, 43(3), 212-217. doi: 10.1016/j.yjpm.2006.03.024

CAPÍTULO 2.
Jogos Eletrônicos e Dispositivos Digitais

Os jogos eletrônicos como dispositivos mediadores: caminhos possíveis para formação de licenciandos numa universidade pública do Brasil

Vanessa Macedo¹

¹ *Universidade Federal da Bahia, Brasil.*

RESUMO

Os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano de gerações que interagem com diferentes mídias e se comunicam por elas, atribuindo-lhes diferentes sentidos. Inseridos nesse contexto, pesquisadores, a exemplo de Alves (2005), Moita (2007), Gee (2004) e Espinoza et al (2011) tem revelado possíveis contribuições dos jogos eletrônicos para a aprendizagem. Este trabalho é fruto da pesquisa de Mestrado, que teve como objetivo compreender como os jogos eletrônicos como dispositivos podem mediar a formação, bem como apresentar uma proposta de formação que discuta a presença dos jogos eletrônicos, como elemento da sociedade contemporânea, enfatizando suas contribuições para as propostas que norteiam as práticas formativas no Departamento de Educação de uma universidade pública de Salvador, Bahia. Para responder o problema: De que modo uma proposta mediada pelos jogos eletrônicos pode contribuir para a formação de licenciandos?, dialogamos também com autores como Macedo (2002, 2010, 2012, 2013), Dominicé (2006, 2012) e Larossa (2002, 2010), que discutem a formação dos sujeitos. A pesquisa teve aporte metodológico de base qualitativa, com pressupostos da pesquisa-formação, através da mediação de alguns dispositivos para coleta de informações, como entrevista semi-estruturada, questionários e diário de bordo. Após a análise, percebemos as contribuições da pesquisa para os licenciandos, no que se refere à aproximação desses sujeitos com elementos da cultura digital, ratificando assim, a necessidade de inserir os jogos eletrônicos enquanto dispositivos mediadores na formação dos licenciandos. Compreendemos e valorizamos os sujeitos como autores da sua própria formação, reconhecendo os desafios a serem enfrentados para envolver a comunidade nos processos formativos mediados pelos jogos, como dispositivos para diferentes aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE

Jogos eletrônicos; formação docente; pesquisa-formação; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao realizar um levantamento teórico e observar práticas cotidianas de crianças e adolescentes, é possível perceber que estudar, aprender e se divertir vem se tornando atividades indissociáveis entre aqueles que nasceram imersos numa cultura fortemente marcada pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Os jogos eletrônicos, aqui também chamados de *games*, se inserem nessa lógica, apresentando àqueles que interagem com essas mídias digitais novas possibilidades de ter acesso às tecnologias digitais, ampliando as formas de interação, elaboração do pensamento e construção de conhecimentos, além de oferecer uma maneira diferenciada de imersão em contextos políticos, econômicos, históricos e sociais, sejam eles próximos ou distantes do

seu cotidiano, promovendo maneiras de vivenciar e experimentar diferentes realidades nessa cultura da simulação.

Este artigo apresenta reflexões teóricas sobre os jogos e suas possibilidades de aprendizagem e contribuições na formação de professores e/ou futuros docentes a partir de uma pesquisa desenvolvida no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma universidade pública situada na Bahia, Brasil.

Como o Departamento de Educação da UNEB compreende a importância das TIC na formação dos licenciandos de modo contínuo, e não apenas pontualmente? Será que os professores do Departamento que trabalham nas disciplinas voltadas para as TIC realizam momentos de interação e/ou discussão sobre os jogos eletrônicos? De que modo a formação mediada pelas TIC, em especial os jogos eletrônicos, podem produzir mudanças na formação dos licenciandos? Esses questionamentos nortearam a base dessa pesquisa diante da realidade vivenciada enquanto graduanda dessa instituição no período de 2007 a 2010, em que a discussão sobre jogos eletrônicos, independente de relacionar ou não com os processos de aprendizagem e com aspectos pedagógicos, foi inexistente durante não somente na disciplina de TIC, mas em toda a graduação.

No contexto da UNEB, a Universidade referenciada em que a pesquisa foi desenvolvida, a discussão sobre games e aprendizagem acontece somente no Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais (GPCV) e em eventos e ações desenvolvidas por membros do próprio grupo GPCV. Diante desse contexto, a pesquisa desenvolvida, que partiu do seguinte problema “De que modo uma proposta formativa mediada pelos jogos eletrônicos podem contribuir para a formação de licenciandos?”, tem como objetivo central compreender como os jogos eletrônicos enquanto dispositivos podem mediar a formação, bem como apresentar uma proposta que discuta a presença dos jogos eletrônicos, enquanto elemento da sociedade contemporânea, enfatizando suas contribuições para as propostas formativas que norteiam as práticas formativas no DEDC- I.

É importante enfatizar que a proposta da pesquisa desenvolvida partir de demandas apresentadas pela gestão do Departamento de Educação da UNEB na época, que apresentava interesses em desenvolver ações formativas direcionadas para as TIC bem como para o resgate do laboratório do NETI (Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes), espaço pertencente ao departamento que foi criado e estava sendo utilizado pelos membros do Departamento, especialmente.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida durante o Mestrado, as reflexões teóricas e práticas aqui apresentadas são consideradas relevantes para o cenário acadêmico, que vem apresentando um crescimento nas discussões e pesquisas na área dos jogos eletrônicos e educação, compreendendo as potencialidades dessas mídias no desenvolvimento de habilidades como a criatividade, estratégia, memória, dentre outras, favorecendo a simulação de situações vivenciadas ou não em realidades cotidianas e na construção do conhecimento e práticas colaborativas na interação com os *games*, bem como a relevância de estudos e pesquisas envolvendo os jogos eletrônicos para pensar os processos formativos nas Universidades, e conseqüentemente, nas práticas pedagógicas mediadas por essas mídias, propondo caminhos que valorizem a caminhada dos licenciandos e o seu contexto educacional, que precisa estar situado e contextualizado com as demandas societárias e suas particularidades atuais.

Destaca-se que a proposta apresentada aqui da formação de licenciandos está centrada numa perspectiva mais ampla, independente de estar relacionada diretamente com conteúdos considerados pedagógicos, situada no docente ou futuro professor em formação na universidade e demais instituições de ensino superior.

GAMES E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS

Os jogos eletrônicos, neste artigo também chamado de games, se constituem como dispositivos que fazem parte da cultura digital, e vem transformando de maneira significativa as formas de ser, pensar e estar no mundo. Consideradas apenas elemento de entretenimento na década de 80, essas mídias vem apresentando diversas potencialidades, quando pensadas e contextualizadas com os sujeitos que interagem com elas, considerando a diversidade do seu público.

Teóricos como Gee (2004), Schaffer et al (2005) e Johnson (2005), Alves (2005), Moita (2007), entre outros no cenário brasileiro, e no contexto internacional, vem desenvolvendo investigações acerca dos jogos eletrônicos como espaços de aprendizagens. Esses estudos são importantes para a construção de compreensões sobre os games, especificamente como estes vem atuando como espaços de aprendizagem.

Os jogos eletrônicos possibilitam interagir, pensar, construir conhecimentos, além de oferecer uma maneira diferenciada de imersão em contextos históricos, políticos, econômicos e sociais próximos e/ou distantes do seu cotidiano, provendo maneiras de vivenciar e experimentar diferentes realidades nessa cultura da simulação. Nesse contexto que Turkle, citada por Alves (2005), psicóloga do MIT, aponta para uma cultura diferenciada daquela vivida há mais de 25 anos. E sobre a interação de crianças com os jogos eletrônicos, ela afirma que “Quando as crianças de hoje estão em frente de um videogame, existe contato entre a criança física e a máquina física. Mas existe igualmente outro tipo de contato: entre a cultura da criança e uma cultura da simulação.” (Turkle apud Alves, 2005, p.37).

A cultura da simulação, também presente nos *games*, é vivenciada por crianças e adolescentes que interagem com mais frequência com essas mídias, estabelecendo diferentes significados e relações, produzem conhecimento e criam seus próprios hipertextos.

Numa produção coletiva, Shaffer, Squire, Halverson e Gee nos convidam a olhar para os *games* e suas potencialidades: “Olhe para os jogos eletrônicos, porque eles criam novos mundos sociais e culturais: mundos que ajudam as pessoas a aprender integrando pensamento, interação social, e tecnologia, tudo a serviço de fazer as coisas que lhes interessam.”¹⁰ (2004, p.3).

Esses autores compreendem que os jogos eletrônicos estão mudando as formas de aprender, apresentando novas maneiras de ter acesso a informações. Corrobora-se com esses autores quando afirmam que os videogames

são poderosos contextos para aprendizagem porque eles tornam possíveis criar mundos virtuais, e por agir em tais mundos torna possível desenvolver a compreensão situada, práticas sociais efetivas, identidades poderosas, valores/metabolizados, e maneiras de pensar importantes comunidades de prática. (Shaffer, Squire, Halverson e Gee, 2004, p. 11).

Os jogadores atuam como interatores na construção de diferentes formas de ensinar e aprender na interação com os jogos eletrônicos. Esses dispositivos estão inseridos num contexto carregado de significados que são construídos socialmente, dando sentido às narrativas, às imagens, sons.

¹⁰ Tradução própria: Look at video games because they create new social and cultural worlds: worlds that help people learn by integrating thinking, social interaction, and technology, all in service of doing things they care about.

Segundo Espinoza, Gómez e Albajes (2011), existem duas razões fundamentais para estudar os jogos eletrônicos: a primeira é que “o estudo dos videojogos significa o estudo dos processos de produção de significado” (p.253). Citando Scheff (1990), ao levar um jogo para a sala de aula, constrói-se uma situação cujo objeto é provocar uma conduta simbólica, um diálogo como a construção de um conteúdo a partir da construção de uma relação. A segunda razão para estudar os jogos em sala de aula consiste em que a estratégia do ensino (docente) está relacionada diretamente com o ato de jogar, e o ato de jogar é também uma atividade de aprendizagem.

Diante das potencialidades dos jogos eletrônicos, conforme descrito anteriormente e as atuais demandas societárias no que se refere ao uso das TIC nos contextos educativos, se torna ainda mais claro a importância dos jogos eletrônicos invadirem outros espaços, como a Universidade.

O desenvolvimento de ações voltadas para a formação dos licenciandos, futuros professores, e a investigação sobre jogos eletrônicos enquanto dispositivos de aprendizagem se configura como possibilidade para compreender a formação de licenciandos mediada por essas mídias, que trazem no seu processo de construção e mediação características e elementos que consideramos fundamentais nos processos formativos, inclusive na Universidade.

Os jogos eletrônicos se inserem nessa nova lógica, apresentando distintas possibilidades de ter acesso às tecnologias digitais, inclusive nos espaços universitários, que precisam ser reavaliados, assim como os conceitos e atribuições a esses quando falamos de formação na Universidade e aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais, e em especial os jogos eletrônicos.

JOGOS COMO DISPOSITIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E DE FUTUROS PROFESSORES

A discussão teórica sobre o conceito de formação e sua compreensão nos meios educacionais e na vida humana provocaram inquietações pela ausência de grandes referenciais que abordassem a formação dentro de um contexto situado e referenciado, e uma aprendizagem significativa para aqueles que estão em constantes processos formativos.

Diferentes abordagens acerca do conceito de formação já foram discutidas e defendidas por diferentes autores, a exemplo de Domincé (2006, 2012), Macedo (2002, 2009, 2010, 2012), Garcia (1999), Josso (2002), Honoré (1980), Larossa (2013, 2010), entre outros.

Valoriza-se a formação como um espaço de mudança. Esse caminho de mudança defendido por Garcia (1999), se levado em consideração a formação como um caminho percorrido pelos próprios sujeitos, os atores sociais, esse conceito de formação vai assumindo um caráter transformativo e de aprendizagem desses atores sociais.

Embora o conceito de Garcia (1999) evidencie mudanças a partir da participação dos formandos, estabelecendo relações com o “formador”, destacamos aqui um elemento apontado por alguns autores, como Macedo (2010), Larossa (2002, 2010) e Domincé (2006, 2012), para pensar os processos formativos numa dimensão social do desenvolvimento humano: a experiência.

Esses autores defendem a experiência como elemento de grande relevância nos processos formativos, compreendendo sua capacidade de transformação dos sujeitos. Ou seja, a formação como fenômeno inerente ao sujeito, valorizando as experiências dos atores sociais.

Para Larossa, situado na fenomenologia, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (2002, p.21). As experiências são singularizadas pelos sujeitos, e

ao nos passar, essas experiências nos formam e nos transformam, visto um componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou transformação (Larossa, 2002).

Nesse contexto, a experiência atua como elemento fundante dos processos formativos (Macedo, 2010). A valorização do saber da experiência na formação, com destaque para a formação dos professores, é defendida também por Novoa, que ressalta não ser a experiência por si só formadora. Para o autor, formadora é a reflexão sobre a experiência, “elas formam num contexto em que é possível refletir sobre essas dinâmicas e transformar a experiência num material de formação e num material de reflexão [...]” (Novoa, 2010).

Os processos de aprendizagem quando “atualizados” com as demandas e discussões atuais, especialmente aos estudos e pesquisas sobre as TIC e aprendizagem, favorecem aos sujeitos possibilidades de se prepararem com mais eficácia para o futuro que exige deles outras habilidades, mas que não se resume a isso. Exige também, para uma boa aprendizagem, momentos de reflexões acerca do conhecimento que é acessado, do que se aprende e como se aprende.

A formação precisa, assim, estar “atenada” aos processos de inovação, visto que “esses processos portam os desafios postos para formação pelas necessidades sociotécnicas e suas demandas.” (Macedo, 2010, p.93). Essa realidade, também presente no contexto da formação docente, evidencia que os cenários culturais dos alunos, futuros docentes, e professores não dialogam em contextos comuns, dificultando uma formação e práticas autênticas a Universidade.

Dessa maneira, defendem-se aqui os direcionamentos para uma formação na universidade que valorize a presença das TIC, a exemplo do computador, dos dispositivos móveis e dos jogos eletrônicos, como elementos que constituem a sociedade e as suas relações, considerando as alterações que as mídias digitais nos produzem.

Ao centrar a formação dos licenciandos no seu próprio desenvolvimento, valorizando suas construções, os jogos podem atuar como mediadores na formação docente, atuando como dispositivos formativos.

Esses dispositivos possibilitam a mobilização do pensamento, fazendo com que o jogador estabeleça relações das situações vivenciadas no jogo com sua vida, suas experiências, num cenário propício à criatividade e a espaços de aprendizagem e formação dos sujeitos.

A presença dos jogos eletrônicos, enquanto ambientes imersivos, nos processos formativos implica aprendizagens significativas para os atores sociais, visto que aprender é “descobrir novos meios de pensar e fazer diferente. [...] É por isso que me arriscaria a dizer que o acto de aprender transformado em “acto de investigação” poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades [...]” (Josso, 2002, p. 184).

Dessa maneira, os games favorecem uma aprendizagem/experiência formativa ampliada, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem de modo contextualizado com os interesses dos que aprendem. Para Shaffer, Squire, Halverson e Gee (2004), a relação dos jogos com a aprendizagem se torna valiosa quando são significativas e contextualizada social e epistemologicamente.

Nessa lógica, a formação docente mediada por esses dispositivos formativos, os jogos eletrônicos, cria espaços abertos para a produção de subjetividades e autonomia, elementos importantes do processo de formação, visto que os jogos possibilitam aos jogadores diferentes caminhos a serem seguidas e/ou escolhidos pelos gamers na sua trajetória dentro do jogo, caminhos estes carregados de escolhas muitas vezes difíceis ao jogador, que precisa ser ágil e decidir estrategicamente suas ações no jogo; os jogadores precisam criar cenários

ou condições inacabadas, serem investigadores, levando em consideração suas experiências de vida na sua formação no e pelo jogo.

De modo geral, apresentar uma proposta voltada para apropriação dos jogos eletrônicos enquanto dispositivo para aprendizagem formativa necessita de mudanças de paradigmas no atual contexto educacional que não atende às demandas dos sujeitos da aprendizagem, imersos em diferentes ambientes de aprendizagem não-escolares.

A formação dentro dos espaços universitários precisa valorizar as relações dos sujeitos e a construção de suas aprendizagens, localizando os processos formativos dentro de uma continuidade, e não de uma pontualidade, fragmentação, “meios e partes”. Compreender que o ator social constrói sua formação com o outro, no meio, e de forma contínua, possibilita aprendizagens nos processos formativos de acordo com os interesses dos “formandos” e seu grupo social.

A partir dessas compreensões que a pesquisa foi desenvolvida, defendendo uma concepção de formação como um conjunto de dispositivos, nesse caso os jogos eletrônicos, que contribuem na formação dos licenciandos.

JOGOS ELETRÔNICOS E SUAS POTENCIALIDADES FORMATIVAS: COMPREENSÕES E INTERPRETAÇÕES DA PESQUISA

A análise e interpretação dos dados das investigações ocorreram de maneira processual durante todo o processo de imersão no campo, a fim de trabalhar com as informações registradas, observadas, percebidas e descritas a partir dos pressupostos da etnopesquisa. Para essa abordagem metodológica, que busca compreender a realidade humana de acordo com suas próprias vivências, a valorização das experiências dos atores sociais em todas as suas dimensões é elemento fundamental para uma pesquisa com profundidade diante do contexto pesquisado.

Experimentou-se nesse trabalho o olhar para a construção de categorias analíticas, também chamadas por Macedo de *noções subsunçoras*,

que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico. (2010, p.138).

Nesse sentido, mediante a utilização dos dispositivos citados anteriormente associado com a análise de conteúdos, e a construção das categorias analíticas, o procedimento metodológico de investigação adotado partiu dos pressupostos da triangulação, método pluralista, que integra diferentes métodos na coleta das informações, permitindo o estabelecimento de relações entre os fatos e informações coletadas, através de diferentes fontes com a intenção de compreender o fenômeno dos jogos eletrônicos enquanto dispositivos formativos.

Esse recurso metodológico foi utilizado buscando compreender a realidade estudada a partir da voz dos sujeitos da pesquisa, que contribuíram com suas interpretações fundamentadas acerca do contexto investigado, nas reflexões que emergiram durante a presença no campo.

Como foi dito anteriormente, o Curso aconteceu no NETI, no DEDC-I, de setembro a novembro de 2013, com carga horária completa de 100 horas/aula. Iniciamos com 26 inscritos no Curso.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optei por escolher nome de personagens de jogos eletrônicos que marcaram presença na história dos games.

Dos quinze sujeitos da pesquisa, 77% são estudantes formados ou em formação em Letras e em Pedagogia. Os demais, como apresentado no gráfico abaixo, são estudantes das áreas de Biologia, História e Psicologia.

Embora nos cursos de licenciatura o público feminino predomine se comparado com o número de pessoas do sexo masculino matriculados, no nosso Curso o público masculino foi a maioria. Dos 15 participantes, 60% dos atores sociais são do sexo masculino e apenas 40% são do sexo feminino, evidenciando assim maior interesse dos homens em discutir e interagir com os jogos eletrônicos.

Todos os quinze atores sociais afirmaram ter interagido com algum jogo eletrônico na vida, sendo que dez deles afirmaram ter tido sua primeira experiência com os jogos eletrônicos entre cinco e dez anos de idade; dois sujeitos entre dez e quinze anos; dois apenas entre dezasseis e vinte anos e uma atriz social que iniciou seus primeiros contatos com os jogos antes dos cinco anos.

Considerando a informação apresentada pelos jogadores sobre suas iniciações no mundo dos *games*, nos leva a induzir e/ou acreditar que esses atores sociais possuem um elevado grau de imersão com essas mídias.

A primeira categoria de análise emergiu dos discursos dos atores sociais sobre a relação dos jogos eletrônicos com a aprendizagem. Suas reflexões, questionamentos e narrativas colocaram os jogos eletrônicos como espaço de diferentes aprendizagens, situados em diferentes contextos.

Cyborg, um dos atores sociais da nossa pesquisa, nos afirma que nunca tinha pensando nessa a relação dos jogos com a educação e processos de aprendizagem. A experiência com o Curso e seu contato maior com a cultura dos games lhe permitiu construir essas aproximações, e isso se evidencia durante toda sua trajetória no Curso, incluindo, além da entrevista, suas participações nos Fóruns de discussão, suas contribuições durante nossos encontros presenciais e principalmente nos seus relatos no Diário.

Em um dos seus registros no Diário, afirma,

Imagino as possibilidades se um dia o ensino formal no Brasil começar a utilizar essas estratégias, penso no avanço que esses tipos de jogos educativos ou interativos contribuiriam no ensino em nosso país.

Sua fala evidencia as contribuições dos jogos para o ambiente escolar, considerando principalmente a influência dessas mídias na vida de crianças e adolescentes que interagem com os jogos e constroem distintos significados a eles.

O potencial dos games para a aprendizagem escolar é também mencionado por outros atores sociais da pesquisa, como podemos observar abaixo:

Acredito que o aluno pode apreender mais e melhor alguns conteúdos a partir da interação com esse jogo sim. As possibilidades são multiplicadas em relação a sala de aula (professor, aluno, livro didático), possivelmente o aluno sinta-se mais atraído pelo desafio do jogo e mesmo sem que perceba acaba apreendendo aspectos e conhecimentos específicos (Smoke).

Esse relato de uma das atrizes sociais da pesquisa foi realizado durante discussões em um dos Fóruns abertos durante o curso sobre a interação com o jogo eletrônico *Búzios: ecos da liberdade*. Ela também apontou para a possibilidade de aprender com os jogos de maneira fluida e não de modo mecânico.

Para além da aprendizagem escolar, seis atores sociais revelaram nos seus discursos construírem olhares para a aprendizagem mediada pelos games, compreendendo a

aprendizagem de maneira mais ampla, não se limitando apenas a aprendizagem vinculada à escola e/ou conteúdos escolares.

Segundo Beholder, uma das participantes da pesquisa, “os jogos eletrônicos podem sim ser voltados para educação, mesmo que não seja educativo, ele pode contribuir para a aprendizagem da pessoa”.

Numa compreensão mais ampla sobre a aprendizagem, os jogos eletrônicos favorecem uma experiência formativa ampliada, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem de modo contextualizado com os interesses dos que aprendem.

Os atores sociais da pesquisa buscaram no Curso contextualizações diretas com suas experiências e desejos, sejam profissionais ou apenas movidos por interesses pessoais da sua trajetória de vida. Ao ler seus registros, especialmente nos Diários, e ao escutá-los durante a entrevista, apareceram narrativas reveladoras de dificuldades, anseios, desejos, questionamentos e profundas compreensões dos sentidos atribuídos às ações cotidianas e inquietações da realidade escolar.

A literatura revela que essas mídias contribuem de maneira significativa no desenvolvimento de habilidades para os sujeitos, revelando sua influência nas questões referentes à cognição ou nas habilidades predominantemente emocionais e sociais.

No que se referem aos aspectos cognitivos, as narrativas dos atores sociais revelaram que estes atribuíram sentidos importantes aos jogos no desenvolvimento e aprimoramento da memória, do raciocínio lógico, da concentração, da atenção, bem como na criação de estratégias e a busca pela resolução de problemas. Para os atores sociais da pesquisa, os jogos estimularam e desenvolveram alguns aspectos cognitivos, que foram fundamentais na sua interação e caminho percorrido no jogo.

A superação dos desafios levou os atores sociais a resolver os seus problemas no jogo, sendo motivados a interagirem com essas mídias e estabelecerem significados a ela na sua formação. A motivação, junto com as fantasias, são duas características estimuladoras nos jogos eletrônicos. Essa motivação fica evidente no discurso dos atores sociais que imersos na cultura da simulação, querem construir mundos, fazer escolhas e ver imediatamente suas consequências, visto que os jogos impulsionam os jogadores a tomarem rápidas decisões, com *feedback* (retorno) imediato sobre a atitude tomada.

Percebemos a motivação da atriz social Cyril. Ao se implicar com a situação vivenciada fica clara durante os momentos em que jogava, bem como nos seus registros. Sua motivação se confirma também numa discussão no fórum, em que demonstra seu compromisso com que estava fazendo, a partir dos seus desejos:

Logo no início tive muita dificuldade, cheguei a desistir depois de muitas tentativas, pois não conseguia entender as pistas, afinal tinha muita pegadinha, mas quando entendi a lógica do jogo, fui superando os meus próprios desafios (Cyril).

Concordamos assim com Moita (2007), ao considerar os jogos eletrônicos como motivadores intrínsecos, estimulando a curiosidade dos jogadores, despertando o seu interesse na narrativa do jogo.

Conforme nos afirma Alves (2005), os jogos eletrônicos, independente dos seus conteúdos, se constituem como espaço de catarse, possibilitando aos jogadores ressignificar seus medos, desejos, anseios e outros sentimentos. Os atores sociais revelaram nas suas narrativas a construção de sentidos voltados para a sua formação mediada pelos jogos eletrônicos, apontando a construção de olhares acerca da sua atuação como profissional ou futuro profissional. Os pedagogos, principalmente, a partir das suas construções durante o curso,

enxergaram nos jogos eletrônicos uma possibilidade de aproximação do contexto dos seus alunos, considerando as aproximações que esses sujeitos estabelecem com as tecnologias.

A possibilidade de ressignificar a prática docente também aparece no discurso de alguns licenciandos, que além de mudarem suas compreensões acerca dos jogos, fizeram associações com o trabalho docente.

No entanto, para perceber as potencialidades dos jogos na formação dos licenciandos, estes precisam ter um nível mínimo de imersão. É preciso interagir com essas mídias, construir sentidos a ela e identificar suas possibilidades formativas. Como chega a uma conclusão após um dos encontros e registra no seu Diário, Kano,

Mas percebi que, se não sentir ou perceber o que o jogo produz em mim não terei grande êxito. Como poderei indicar ou utilizar tais ferramentas para o processo de formação de meus alunos?

Além da condição fundamental do docente ou futuro docente em interagir com os jogos para construção de olhares acerca das suas potencialidades, a dificuldade de encontrar jogos eletrônicos que apresentem conteúdos voltados para sua área de conhecimento ou jogos nos quais esses olhares possam ser construídos é apontado por um ator social que já atua profissionalmente na sua área de formação.

Diante das potencialidades acima apresentadas pelas vozes dos atores sociais, os jogos eletrônicos contribuíram para a formação desses licenciandos a partir do momento que estes, ao interagir e discutir sobre essas mídias, construíram sentidos e significados à elas, compreendendo sua importância no atual contexto social, bem como as suas potencialidades formativas e de aprendizagem.

Os jogos, nesse contexto, atuam como dispositivos mediadores da aprendizagem, contribuindo para a formação dos sujeitos nas suas dimensões social, afetiva, cultural e educacional. Aprendizagem está construída socialmente e na mediação dos jogos a partir das elaborações produzidas e situações de aprendizagens já construídas durante a vida do sujeito.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os jogos se constituíram para os sujeitos da pesquisa como ambientes imersivos e interativos, criando para os atores sociais a sensação de fazerem parte do ambiente virtual do jogo, favorecendo novos acessos às TIC, de interagir, pensar e construir conhecimentos e estabelecer diferentes relações dos jogos com a aprendizagem, ressignificando alguns conceitos e pré-conceitos estabelecidos.

A partir da pesquisa realizada, defende-se a necessidade de compreensão e conscientização das potencialidades dos jogos eletrônicos como dispositivos para aprendizagens formativas sejam construídas também na Universidade, entre licenciandos que ainda estão em formação para a docência, visto a necessidade de aproximações e interações com as TIC presentes no nosso cotidiano.

Após o desenvolvimento do Curso e análise das informações, a partir das falas dos atores sociais, foi também perceptível a necessidade de criar, nos processos formativos na universidade, espaços para reflexões acerca da própria formação, situada também num contexto curricular.

As contribuições dos licenciandos e toda nossa experiência durante o Curso, bem como os diálogos com membros do Departamento, ratificam a necessidade que já havia percebido de rever o currículo do DEDC-I, considerando o período em que a pesquisa foi desenvolvida,

inserindo os jogos eletrônicos enquanto dispositivos que podem mediar a formação dos licenciandos, possibilitando a estes ressignificar o uso dos games enquanto atores e atrizes sociais nas suas práticas cotidianas.

É importante destacar que o currículo atua como um dos principais campos de atualização dos processos formativos. Sendo assim, é necessário que esse se abra às mudanças, favorecendo a inclusão sociodigital dos licenciandos, que encontram desafios dentro e fora dos espaços universitários no que se refere a interação e compreensão acerca das potencialidades das mídias digitais no contexto socioeducacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L. R. G. (2005). *Game over: jogos eletrônicos e violência*. 01. ed. São Paulo: Futura.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200010&script=sci_arttext Acesso em 14 de out de 2012.
- Dominicé, P. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, R. S. et. al (Orgs.). *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas* (pp. 19-38.). Salvador: EDUFBA.
- Macedo, R. S. (2002). *Chrisallys, Currículo e complexidade*. Salvador: EDUFBA.
- Espinoza, r. S.; Gómez, j. L. E.; Albajes, I. S. (2011). Videojuegos como um entorno de aprendizaje – El caso de “Monturiol El joc. *Revista Icono* 14. Ano 9 Vol 2, PP. 249 – 261. ISSN 1697-8293. Madrid (Espanha).
- Garcia, M.C. (1999). *Formação de professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madri: Narcea.
- Johnson, S. (2005). *Surpreendente! a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: CAMPUS.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Trad. de José Cláudio e Julia Ferreira. Lisboa: EDUCA.
- Larossa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* (pp. 20-28). [online], n.19, ISSN 1413-2478 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> Acesso em 21 de abr de 2013.
- Larossa, Jorge. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piroetas e mascaradas*. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo, R. S. (2010). *Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Macedo, R. S. (2012). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Macedo, R. S. (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Macedo, R. S. (2010). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Moita, F. Ma. G. da S. Cordeiro ; Andrade, F. C. B. (2007). *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração*. Editora Alínea, 1ª edição.
- Nóvoa, A. (2010). *Palestra de Antônio Nóvoa*. São Paulo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XK63TTIYjY4> Acesso em 24 de maio de 2013.
- Scheff, T.J. (1990). *Microsociology: Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shaffer, D. W; Squire, K. D; Halverson, R; Gee, J. P. (2004). Video Games and the Future of Learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), p. 104-111. Available at:http://epistemicgames.org/cv/papers/video_games_future_learning_pdk_2005.pdf . Acesso em 26 de mar de 2013.

Jogos eletrônicos violentos: uma catarse ou um detonador de violência?

Tháryk Teixeira Entreportes¹, Tássio Tetsuo Yoshinaga² & Roberta Maria Ferreira Alves³

¹²³UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO

A violência é um traço marcante da sociedade moderna, por esse motivo, fizemos um recorte para refletirmos sobre isso, um delito muito veiculado na imprensa nacional e internacional é o objeto dessa análise: O “Massacre de Suzano” em São Paulo. Nosso objetivo é refletir sobre a ideia de serem os jogos eletrônicos violentos na realidade virtual fonte geradora de violência na realidade vivida. Durante séculos a humanidade utiliza os jogos, de forma geral, para contribuir na formação corporal, afetiva e cognitiva, preparando a inteligência e o caráter do usuário para convivência social. Dessa maneira, jogar deixa de ser uma brincadeira para ser uma atividade intelectual e social. Contudo os jogos eletrônicos quando comparados aos outros tipos de jogos, perdem esse potencial e são avaliados negativamente, por serem comumente relacionados como possíveis incitadores de violência, essa modalidade é constantemente colocada à margem de tudo que é valorizado em relação aos jogos. Para direcionarmos nossa pesquisa contamos com a análise da teoria de Žižek sobre a violência, Baudrillard e sua teoria sobre o simulacro, aliados a trabalhos acadêmicos de pesquisadores sobre assunto.

PALAVRAS-CHAVE

Jogos eletrônicos violentos, realidade virtual, Massacre de Suzano, simulacro.

INTRODUÇÃO

Segundo pesquisa desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2017, foram registradas mais de 9.000 mortes violentas por motivo indeterminado no Brasil. Nesse levantamento, os estados com maiores registros: São Paulo com mais de 2.600 óbitos, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia com individualmente mais de 1.000 mortes. No mesmo ano, mais de 63.000 crimes violentos intencionais foram notificados em nosso país. Apenas 7 estados brasileiros, registraram menos de 1.000 delitos que acabaram em homicídio.

Segundo Eler (2018), “há no país 646.127 armas legais nas mãos de civis”. Imaginando que seja uma arma para cada, temos 0,3% da população com uma arma de fogo em casa. Em campanha presidencial vitoriosa (2018), um militar reformado que ocupou durante 27 anos uma vaga na assembleia federal, defendeu ideias que visavam facilitar o porte de armas de fogo por civis. Em notícia vinculada no site da *British Broadcasting Corporation (BBC, 2019)*, encontramos um registro disso: [...] *President Jair Bolsonaro, who took office in January, has signed a decree making it easier for law-abiding citizens to own a gun, a key campaign promise, even though many restrictions remain in place.*

O assunto de armamento vem à tona, pois o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro incentiva uma mudança na lei para que civis possam ter porte de armas de fogo, objetivando a própria defesa sem serem incriminados como acontece no cenário jurídico atualmente. Diante desse e entre outros fatos, a proposta, do atual presidente é:

[...] buscar retaguarda jurídica, não só para nossos policiais civis e militares, mas para o cidadão de bem também poder reagir à tentativa de alguém surrupiar seu patrimônio ou atentar contra sua vida. Ele poderá reagir e não será processado, muito pelo contrário, será condecorado por ação de bravura. (Bolsonaro, 2018, como citado em Lavezo, 2018).

O tom das palavras presidenciais, permite que a população, equivocadamente, tenha a sensação de que matar o invasor, seja sempre a melhor opção, um convite à violência. Os crimes, com armas de fogo, mais incomuns, são sempre relacionados às falas e ao plano de governo do presidente. A população contra o porte de arma, usa desses crimes para justificar sua opinião contrária a dele. Diferentemente, quem é a favor, como é o caso do vice-presidente, Antônio Hamilton Martins Mourão, inclui em seus argumentos que esses crimes podem ser justificados pela influência dos jogos eletrônicos violentos nos jovens usuários. Então, em um caso específico, onde se tem um crime atípico com arma de fogo, e, alguma relação dos criminosos com esses jogos, temos um prato cheio de “justificativas” para aqueles que querem implementar ou não o porte de arma para os civis.

Chamou-nos a atenção, o ocorrido no dia 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano, São Paulo, uma dupla de ex-alunos um com 25 e outro 17 anos mataram oito pessoas. Entre as vítimas cinco alunos, duas funcionárias e o tio de um dos assassinos, deixando também alguns feridos. Ao final do ataque o mais moço mata o comparsa e comete suicídio. Essa tragédia ficou conhecida como “Massacre de Suzano” e foi noticiada mundialmente. De acordo com publicação do site de notícias da rede Globo (G1) o ataque, que durou aproximadamente 15 minutos, ocorreu no período da manhã. Os indivíduos chegaram em carro alugado, armados com uma arma de fogo, um arco, uma besta, um machado e coquetéis molotov.

Quando há um caso de violência que choca a sociedade de alguma forma, as pessoas buscam saber um motivo e um culpado. Entretanto, sabemos, que nem sempre é possível descobrir o real motivo e o verdadeiro culpado, e sim apenas levantarmos hipóteses, suspeitas, que ao longo do tempo podem se tornar verdades absolutas.

No Brasil há notícias que “procuram” culpa e motivo do massacre, citando desde a debilidade da segurança pública, leis falhas até vídeo games violentos como responsáveis, conforme percebemos na citação da revista **Isto é**:

Além do choque e da consternação, houve questionamentos imediatos por parte de autoridades e comentaristas sobre a segurança nas escolas, a proposta de flexibilização do porte de armas e os videogames violentos. Só que esses não são os pontos centrais. A escola fica próxima de um quartel da polícia. Nos horários de entrada e saída, viaturas fazem rondas, já que filhos de PMs estudam ali. A arma usada era de calibre permitido para civis. E milhões de brasileiros matam monstros, nazistas e zumbis em jogos eletrônicos sem virar homicidas (Vargas, 2019).

Sobre a questão da influência dos jogos eletrônicos, no que se refere a violência, temos uma indefinição sobre serem eles causadores do que existe hoje em nossa sociedade. Vargas (2019), defende que jogos violentos não geram pessoas violentas, o senso comum, sem respaldo científico afirma que a violência é oriunda deles. Questionamos então: Se pensarmos que durante muitos anos, no Brasil, aconteceram várias mortes por causa de brigas entre torcidas organizadas de futebol, é possível inferir que “o ópio do povo” pode ser percebido

como um gerador de violência, ou até mesmo um esporte violento? É correto afirmar que o futebol é um esporte que gera seres violentos?

Na ocasião do massacre, o jornal **O Tempo** (MG), disponibilizou uma fala do vice-presidente, que relacionou a violência do fato com a simulada nos jogos eletrônicos:

Hoje a gente vê essa garotada viciada em videogames e videogames violentos. Só isso que fazem. Quando eu era criança e adolescente, jogava bola, soltava pipa, jogava bola de gude, hoje não vemos mais essas coisas. É isso que temos que estar preocupados. (Mourão, 2019 como citado em Motta, 2019)

Essa citação determina que os jovens se tornaram seres agressivos por passarem um grande tempo imersos em jogos violentos. Algumas pessoas consideram tais jogos como os vilões da geração tecnológica. Nesse sentido, vários questionamentos são feitos: O que há além do conteúdo e das pessoas que estão acessíveis na internet? Se esse ou aquele conteúdo é ou não adequado? Essas pessoas com as quais são estabelecidos vínculos, são boas ou más influências? Cremos que essas delimitações cabem serem feitas pelo usuário e/ou por seus responsáveis.

Isso nos remete à ideia equivocada de que, antes dos jogos eletrônicos violentos existirem, não havia violência. Se retornarmos temporalmente em meados do ano 70 d.C., o Anfiteatro Flaviano, também conhecido por Coliseu, situado em Roma, Itália, abrigava audiências de 65.000 pessoas que assistiam à combates, execuções, caças à animais selvagens, mostrando que o ser humano desde então, se satisfazia visualizando cenas de pura violência. A existência do Coliseu é um grande marco da civilização, contudo, o que acontecia naquele cenário não foi o primeiro, nem o último episódio que expõe a violência humana na História.

Na Idade Média, por volta do século XIV, o ocidente foi “brindado” com a instalação de tribunais religiosos combatentes da heresia contra a igreja católica: a Inquisição que objetivava ampliar seus domínios a partir da conversão de pessoas pertencentes a outras religiões. Presente de maneira marcante, na Espanha e em Portugal, apesar de se estender a vários outros países, assim como o Brasil, utilizava o ritual de penitência e o Auto da fé que eram atos públicos violentos. A diferença se estabelecia apenas pelo fato da execução ser mais ou menos violenta. Para os convertidos uma morte menos dolorida, para os hereges uma morte repleta de rituais mais violentos.

Voltemo-nos ao Brasil, início do século XX, um famoso cangaceiro conhecido como Lampião (Virgulino Ferreira da Silva), que com seus seguidores na região nordeste, aproximadamente por 16 anos, efetuavam roubos, assassinatos, torturas e estupros, causando por onde passavam indignação, tristeza, sofrimento. Sob a liderança do Tenente João Bezerra e do Sargento Aniceto Rodrigues da Silva, a polícia conseguiu matar o cangaceiro, sua mulher e alguns de seus seguidores. Aparentemente, para os policiais não foi suficiente, mesmo recolhendo joias, dinheiro e armas, os cangaceiros tiveram os corpos mutilados e cabeças cortadas, alguns ainda em vida. Essas cabeças já em decomposição foram expostas atraindo multidões por várias cidades do nordeste e algumas cidades do sudeste do Brasil, chegando até a cidade do Rio de Janeiro para exames.

Assim fica a dúvida sobre a existência da satisfação da sociedade ao ver as cabeças expostas para ter a certeza de que Lampião estava morto, junto a sensação de vingança e de que, além de morto, ele “teve o que mereceu”. Podemos refletir sobre vários acontecimentos históricos que são protagonizados pela violência, e pelo conforto da sociedade em achar pertinente, justificável e suficiente vários tipos de violência causados em terceiros em nome de uma “tal justiça”.

Ao longo da História, jogar também sempre foi uma atividade que esteve presente, ocupando diversas funções durante a vida cotidiana, podendo ser utilizado como um alívio de tensões, como avaliação, como treinamento ou como função educativa.

Assim, contamos uma diversidade de jogos que podem variar desde jogos de tabuleiro, eletrônicos, cartas, brincadeiras de rua, desportos e como tal, podem trazer benefícios, mas também podem oferecer malefícios. Segundo Carvalho (2012) estudos da universidade estadunidense *Michigan State University*, e da holandesa *Leiden University*, comprovam que jogos melhoram algumas habilidades dos usuários. Dentre os benefícios, ressaltamos, o raciocínio lógico, a interação social, o aprimoramento de reflexos. Já os malefícios comumente citados são lesões corporais, sedentarismo, cansaço físico, risco de acidentes, insônia, entre outros.

Inferimos que jogar tem no mínimo duas funções: uma lúdica, na qual se encontra o prazer do ato, e uma de instrumento de aprendizagem, através da qual o jogo ajuda a desenvolver diversas habilidades e o conhecimento da forma como percebemos o mundo.

Se formos analisar um jogo de tabuleiro secular, o xadrez, verificaremos que é tático, de estratégia e de raciocínio, simulando um campo de batalha. Basicamente o jogo consiste na proteção, efetuada por peças distintas com tipos de movimentos próprios; em torno de uma peça principal, o rei. Atualmente, mudando a maneira de ensino, o xadrez tem sido utilizado para incentivar o pensamento lógico matemático dos alunos nas escolas.

Ao falarmos de jogos eletrônicos, destacamos os do tipo, *First Person Shooter (FPS)*¹¹ que, como no xadrez, também necessitam de táticas, raciocínio lógico, estratégia, além de comunicação e precisão. Os jogos eletrônicos não são tão diferentes dos demais, possuindo aspectos semelhantes. O que realmente os diferencia é o tipo de interação entre os jogadores, enquanto um interage de forma virtual, outro de forma presencial.

Embora ainda haja a diferença de interação no que diz respeito ao uso de um mouse para movimentar uma peça no xadrez, e o mover a peça com a mão, muitos jogos migraram dos tabuleiros para as telas, demonstrando, de certa forma um grau de compatibilidade, cremos que jogos que não eram eletrônicos e se tornaram, são diferentes dos jogos que foram criados para plataformas virtuais.

Entendemos que seja importante elucidar que ao falarmos de jogos eletrônicos existem várias classificações. Eles são classificados principalmente, pelos seus objetivos e pela perspectiva do jogador. Tais jogos podem ser classificados como, *FPS*, *MOBA*¹², modo história, *Battle Royale*¹³, luta, futebol, corridas. Em alguns jogos aparecem seres de realidades construídas, tais como dragões, magos e seres de outras dimensões. Outros, no entanto, são simulacro da realidade experienciada, procurando maior proximidade possível com a realidade na qual vivemos.

Após o ataque à Escola Estadual Raul Brasil, foram veiculadas informações oriundas de dois cadernos encontrados, que segundo consta, pertencentes a um dos criminosos. Tais cadernos traziam anotações que, de acordo com a imprensa seriam táticas de jogo e alguns desenhos. Segundo Sarleno & Arcoverde (2019) responsáveis pela publicação da notícia no G1: “[...] uma série de desenhos de armas, nomes de jogos de internet e táticas de jogos de combate que o participante deve cumprir.” Contudo, não delineamos nas fotos da reportagem algo diretamente explícito aos jogos de tiro. O que realmente aparecem escritas, são táticas de

¹¹ Jogos de tiro em primeira pessoa, um estilo de jogo no qual o jogador controla seu personagem de forma a simular algo visto com seus próprios olhos e com uma gama de armamentos.

¹² Arena de Batalha Multijogador Online, dois times com cinco jogadores em um mapa, com o objetivo de destruir a base inimiga.

¹³ Batalha Real, uma quantidade de jogadores confinados em um ambiente com a disponibilidade de armas e apenas um pode ser o sobrevivente.

algum jogo do estilo *Real-time Strategy* (RTS), em tradução livre: estratégia em tempo real. Segundo Cunha (2019) um jogo que objetiva angariar recursos, controlar tropas, buscando assim fortalecer sua equipe para vencer o jogo.

Por mais que nas reportagens o conteúdo dos cadernos possuisse desenhos de armas e supostos nomes de jogos que não foram citados, nada confirma que fosse do tipo FPS. Analisando o material mostrado, as táticas citadas na notícia, nos remetem ao RTS. Não há uma ligação que indique que aqueles ou esses jogos possam ter alguma influência sobre os autores do crime. Existem outros estilos de jogos que possuem armamentos e táticas da mesma forma que os FPS e que podem ser explicitamente mais violentos. E mesmos esses, ainda questionamos se podem ser realmente detonadores de toda a ação efetuada.

Diante de tantas diferenças e semelhanças entre os diversos tipos de jogos apresentados, não podemos generalizar e afirmar que violência esteja ligada diretamente ou indiretamente aos jogos eletrônicos violentos. Em uma rápida pesquisa na *Steam*, um *software* de gestão de direitos autorais de jogos e aplicativos, é possível visualizar os dez jogos com mais jogadores *online* simultaneamente. Ao ser acessado em 31/08/2020, as 12h09min, GMT -3, foi possível conferir que, aproximadamente, 2,6 milhões de pessoas ao redor do mundo estão presentes nesse “top 10” de jogos eletrônicos e dessa quantia, mais de 1,7 milhões estão jogando jogos eletrônicos violentos. Entre os “top 10”, 6 são considerados violentos, dentre eles estão: *Counterstrike: Global Offensive*, *PLAYERUNKNOWN'S BATTLEGROUNDS*, *Source SDK Base 2013 Multiplayer*, *Grand Theft Auto V*, *Warframe* e *Tom Clancy's Rainbow Six Siege*. Então, os jogos eletrônicos violentos influenciam os usuários? Onde estão essas centenas de milhares de pessoas, cometendo crimes e atrocidades ao redor do mundo? Será que talvez estejam apenas imersos nas realidades que esses jogos proporcionam?

Mais uma vez recorremos ao passado, final do século XIX, dessa vez aos irmãos Lumière que apresentaram em Paris, o cinematógrafo. Projetaram um curta metragem de cinquenta segundos retratando a chegada de um trem na estação. O episódio apavorou a plateia que evadiu do local ao imaginar que o trem, de fato, estaria chegando. Para a época, a imagem inusitada proporcionava uma imersão até então desconhecida, o público realmente se sentiu na estação e ficou assustado com a imagem em movimento, mesmo o filme não sendo sonoro.

No século seguinte, Howard Phillips Lovecraft escreveu histórias literárias de terror revolucionando a fantasia e a ficção científica. Mesmo retratando monstros e o desconhecido como a imensidão do universo, conseguiu transmitir a sensação de horror, medo e pânico mesmo o leitor tendo ciência que se tratava de ficção. Suas obras principais redigidas em primeira pessoa muitas vezes relatavam a indiferença com as crenças humanas e seus valores. Essa leitura em primeira pessoa, junto às descrições, envolviam o leitor nesse clima de tal forma que havia uma identificação tão imediata que provocava, ao longo da leitura, reações vívidas de alguns acontecimentos. Em um processo evolutivo, tais narrativas foram aprimoradas e cada vez mais aproximada do usuário. Livros, novelas de rádio, televisor, cinemas em 3D, 4D, 5D, 6D e inclusive os jogos eletrônicos violentos ou não.

A intenção dos responsáveis pela produção desse tipo de conteúdo, altera a sensação de quem usa, para que se sinta, ao mesmo tempo, dentro e fora do cenário de maneira mesclada, favorecendo a ideia de presença nessa realidade inventada. Esse hibridismo todo proporcionado por instrumentos visuais, sonoros e sensoriais permitem que os usuários encontrem o que buscam: uma imersão completa.

Sabemos que um dos fatores que agrega muito à qualidade de um jogo é justamente o quão imersivo ele possa ser. Em um jogo de terror, assimilando técnicas cinematográficas nessa modalidade, características como trilha sonora, iluminação baixa, cores frias, funcionam como pano de fundo para “dar um susto”, provocando uma simulação de proximidade, entre

“realidades”. Já em um jogo de guerra, temos a diversidade das armas, animações de explosões, áudios de metralhadoras, canhões, pistolas, aeronaves, tanques de guerra como aferidores de qualidade e assim, aumentando a qualidade.

Como citado anteriormente, essa imersão está ligada à realidade virtual (RV), uma forma de interação entre o usuário e um computador simulando uma quase ausência de limites. (Latta & Oberg, 1994). Já para Tori & Kirner (2006, p.7) a realidade virtual é: “[...] uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e interação em tempo real, em um ambiente tridimensional, podendo fazer uso de dispositivos multissensoriais, para atuação ou feedback.”

Visivelmente há sempre a necessidade de algum computador ou outro aparelho eletrônico para que a RV conduza o usuário a interagir com um ambiente sintético criado a partir de um programa, possibilitando que o jogador toque em objetos, coma, ande ou corra. Atualmente algumas dessas ações são incorporados a alguns equipamentos que liberam sensações de maior interação. Há óculos de realidade virtual, que quando associados a celulares, permitem que o ponto de vista do usuário no jogo seja efetuado por um simples mover de cabeça, eliminando comandos efetuados por controles.

Em um exemplo, bem no tom de ficção científica, temos em um *anime* chamado *Sword Art Online (SAO)* que conta a história de um jogo de *Virtual Reality Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (VRMMORPG)* no qual os usuários ficam presos no jogo. A interação é tamanha, pois caso haja morte no jogo também ocorrerá fora dele. A única forma de “vencer a morte” é completar os 100 andares do jogo. Para que exista essa conexão é necessário entrar em um estado de dormência com a utilização de um capacete chamado de *Nerve Gear* que une a mente do jogador ao jogo, possibilitando o controle dos movimentos do seu avatar com a mente. O *SAO* funciona como um jogo de imersão total no qual o usuário enquanto conectado está sem controle do seu corpo, mas com total controle sobre seu avatar.

O filme *Jumanji* de 1995 estrelado pelo ator Robin Williams, dirigido por Joe Johnston retrata algo semelhante, embora esteja mais relacionado com o conceito novo chamado de realidade aumentada (RA), basicamente são elementos virtuais presentes em realidade vivida. Segundo Hounsell & Tori (2018):

[...] a RA mantém referências para o entorno real, transportando elementos virtuais para o espaço do usuário. O objetivo é que o usuário possa interagir com o mundo e os elementos virtuais, de maneira mais natural e intuitiva sem necessidade de treinamento ou adaptação. Esta interação pode ser feita de maneira direta (com a mão ou com o corpo do usuário) ou indireta (auxiliada por algum dispositivo de interação). [...] (Hounsell & Tori, 2018, p.37).

Em uma das realidades retratada em *Jumanji* não há o uso de um aparelho eletrônico como escrito na definição, mas sim, de um jogo de tabuleiro que consegue trazer elementos do jogo para a realidade dos personagens ou leva para a realidade dentro do tabuleiro. Tais eventos são sorteados com o rolar dos dados e cada resultado gera uma consequência. No filme, um dos jogadores fica preso durante vinte e seis anos dentro do tabuleiro e só pode ser solto com uma certa combinação de dados feita por outros. Acontecimentos como eventos climáticos incomuns, aparições de animais selvagens, outros personagens, são vividos, mas que sumirão se o jogo for finalizado, como se desligássemos o aparelho que está criando essa realidade aumentada característica de um ambiente de ficção. Na nossa realidade para tal efeito, seria utilizado um celular ou um sistema de hologramas para fazer algo se “materializar”, sendo apenas uma simulação de algo que poderia ter uma interação visual.

Visto que, tanto a RA quanto à RV utiliza de simulação, é possível perceber que esse é o conceito base para que ambas funcionem. Partindo da definição de simulação segundo o dicionário Ferreira (2018, p. 700) temos: “1. Ato ou efeito de simular. 2. Disfarce, fingimento; simulacro. 3. Representação simplificada de fenômenos ou processos mais complexos, para experiência ou treinamento.” A definição nos mostra que são diversas as possibilidades que a simulação oferece em um ambiente criado virtualmente ou não. Permite a realização de testes como a implantação de equipamentos industriais, jogos que simulam um campo de batalha, simuladores de direção para autoescolas, simulação de uma peça para produção. Atitudes, essas, que evitam o gasto de tempo, dinheiro, material e no caso dos jogos, promovem diversão e aprendizado.

O teórico Jean Baudrillard em seu livro, *Simulacros e Simulação* (1981), mostra uma forma diferente de como tais conceitos podem ser usados para criação e manutenção de realidades. O autor discute o uso dos mesmos na influência sobre pessoas, sendo para promover uma ideia, um produto, alguma marca ou pessoa. Para termos uma melhor compreensão do assunto o conceito de simulacro se faz necessário. Ainda em Ferreira (2018, p. 701) “1. Cópia ou representação imperfeita, grosseira. 2. Simulação.” Notamos que no conceito elencado temos a presença do termo simulação, se analisarmos a teoria do filósofo francês, em 1981, que critica o uso dos simulacros e simulação para a manipulação das grandes massas através dos sistemas de comunicação de uma época, de fato há o emprego de ambas para favorecer a promoção de um produto, embora saibamos que existem propósitos que ultrapassem o simples comércio.

Assim, o que seria mais plausível afirmar? Estariam relacionados aos ideais da pessoa que utiliza o produto ou seria o produto causador disso? O que nos remete a premissa desse texto: Há jogos eletrônicos violentos porque existe violência ou a violência é oriunda dos jogos eletrônicos violentos? Desde o início abordamos o tema que apesar de possuir diversas definições, para nosso texto, achamos pertinente a seguinte:

[...] a violência é definida como o uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug et al. 2002 como visto em Coelho, Silva e Lindner, 2014, p.12)

Ao refletirmos sobre a origem da violência tendenciosamente alteramos a avaliação sobre o contexto histórico das relações sociais, permitindo-nos visualizar a essência dos conflitos, caracterizada pelos inúmeros e às vezes sutis processos de exclusão/inclusão. Ao longo do texto destacamos tal uso de força ou poder através de informações de acontecimentos elencados. Percebemos assim, que alguns tipos de violência são menos aceitos pelo senso comum social, como aquelas físicas nas quais o agredido é ferido gravemente, mesmo que contraditoriamente tenhamos grandes audiências em um *pay per view* de artes marciais. Entretanto, há outros tipos de violência que ainda são vistos como normais ou inofensivas, como grito entre casais dentro de casa, de professores com alunos, de pais com filhos, apesar de tudo isso também ser caracterizado como uma forma de violência. Do ponto de vista social, só há de fato violência quando há uma inquietação nas pessoas como reforço dessa assertiva recorreremos às palavras do filósofo esloveno Slavoj Žižek:

[...] (violência) é percebida como perturbação do estado de coisas “normal” e pacífico.[...] a alta potência do horror diante dos atos violentos e a empatia com as vítimas funcionam inexoravelmente como um engodo que nos impede de pensar. Uma abordagem conceitual desapaixonada da tipologia da violência deve, por definição, ignorar o seu impacto traumático. (Žižek, 2014pp. 17-18).

Dessa maneira, deduzimos que só há violência quando um ato nos causa estranhamento quebrando a “normalidade”. A violência está presente nos jogos eletrônicos? Talvez. Mas, uma forma de violência simulada como estímulo ou saciedade, não sendo de linguagem ou física. Quando um jogo eletrônico é considerado violento, na verdade, ele simula a violência do mundo real no mundo virtual, pois, enquanto uma simulação de realidade ele não se configura como tal e sim um simulacro, funcionando como consequência e não como causa, os jogos são violentos por que a realidade na qual vivemos também é. Podemos entender que a violência encontra danos jogos é do tipo audiovisual provocando sensações que exploram a vontade de estar mais próximo da violência da realidade, ainda assim, apenas durante o jogo, que a partir do momento em que se desliga o aparelho deixa de existir.

CONCLUSÃO

Jogos eletrônicos violentos funcionam como uma catarse diante da violência vivida em nossa realidade, o que podemos inferir a partir de tudo que foi analisado nesse artigo, há possibilidade de tentar responder a alguns dos questionamentos realizados nesse percurso, ou ao menos, levantarmos pontos que gerem análises futuras. A ideia central do texto surgiu com o fato ocorrido em Suzano, que suscitava a assertiva de serem os jogos eletrônicos violentos incitadores da violência. Pesquisas realizadas na Austrália, Suécia e pela *American Psychological Association (APA)*, Przybylski & Weinstein (2019) apontam que não há evidências que o comportamento agressivo seja resultado de várias horas jogando, e sim, associado a agressividade natural do ser humano. Então, se a agressividade dos usuários de jogos é oriunda da natureza humana, logo, os jogos não exercem tal influência em seu comportamento, e como é algo natural, está relacionado a psique do usuário. Além disso, outros fatores podem ser detonadores desse comportamento, em muitos casos como em Suzano ou *Columbine* (1999) o *bullying* é parte marcante. Existem outros avivadores dessa reação incomum, tais como violência doméstica, estresse pós-traumático, abusos, discriminação, negligência. Portanto, acreditamos que os jogos eletrônicos violentos não podem ser responsabilizados pelas atitudes violentas de seus usuários, visto terem nascido para serem o que são: Violentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. (1981). *Simulacros e Simulação*. (M. J. Pereira, Trad.) Lisboa: Éditions Galilée.
- BBC. (2019). *Brazil school shooting: São Paulo gunmen were former pupils*, BBC NEWS: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-47558141>.
- Carvalho, L. (2012). *As vantagens e desvantagens do videogame para a saúde*, Exame: <https://exame.com/casual/as-vantagens-e-desvantagens-do-videogame-para-a-saude/>
- Cerqueira, D., Lima, R. S., Bueno, S., & et.al. (2019). Em *Atlas da Violência* (p. 88). Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

- Coelho, E. B., Silva, A. C., & Lindner, S. R. (2014). *Violência: Definições e Tipologias*, (p. 12). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cunha, R. (2019). *O que é RTS? Confirma significado e games de sucesso no competitivo.*, SporTV: <https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/o-que-e-rts-confirma-significado-e-games-de-sucesso-no-competitivo.ghtml>.
- Eler, G. (2018). *E se o porte de armas fosse liberado no Brasil?* Super Interessante: <https://super.abril.com.br/sociedade/e-se-o-porte-de-armas-fosse-liberado-no-brasil/>
- Ferreira, A. B. (2018). *Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa* (pp. 700-701), 8 ed.: Curitiba: Positivo
- G1 Mogi das Cruzes e Suzano. (2019). *Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida.* G1: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>.
- Lavezo, M. (2018). *Bolsonaro promete condecorar por 'ação de bravura' policiais e cidadãos que reagirem a tentativas de assalto.* G1: <https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2018/08/24/bolsonaro-promete-condecorar-por-acao-de-bravura-policiais-e-cidadaos-que-reagirem-a-tentativas-de-assaltos.ghtml>.
- Latta, J. N. & Oberg D. J., All Authors. (1994). *A conceptual virtual reality model.* IEEE Computer Graphics and Applications (Volume: 14, Issue: 1, Jan. 1994). Article #: (pp. 23-29). ISSN information: Print ISSN: 0272-1716. <https://ieeexplore.ieee.org/document/250915>.
- Motta, L. F. (2019). *'Somos gamers, não assassinos', dizem fãs de jogos após massacre em Suzano.* O Tempo: <https://www.otempo.com.br/brasil/somos-gamers-nao-assassinos-dizem-fas-de-jogos-apos-massacre-em-suzano-1.2149367>.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). *Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report.* Royal Society Open Science, p. 2.
- Salerno, D., & Arcoverde, L. (2019). *Cadernos de assassinos de Suzano tinham táticas de jogo de combate e regras de conduta na escola.* G1: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/cadernos-de-assassinos-de-suzano-tinham-taticas-de-jogo-de-combate-e-regras-de-conduta-na-escola.ghtml>.
- Steam (2020). *Estatísticas do Steam e de jogos.* Steam: <https://store.steampowered.com/stats/>
- Tori, R., & Hounsell, M. S. (Eds.). (2018). *Introdução a Realidade Virtual e Aumentada*(p. 36). Porto Alegre: Editora SBC.
- Tori, R., Kirner, C., & Siscoutto, R. (Eds.). (2006). *Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada*(p. 7). Belém: Editora SBC.
- Vargas, A. (2019). *O massacre de Suzano.* ISTOÉ: <https://istoe.com.br/o-massacre-de-suzano/>
- Žižek, S. (2014). Em *Violência: seis reflexões laterais* (M. S. Pereira, Trad., 1ª ed., pp. 17-39). São Paulo: Boitempo.

CAPÍTULO 3.

Ócio, Jogo e Brincadeira: Potencialidades Educativas

Ócio, jogo e brincadeira: que potencialidades? Que desafios?

Ana Simões¹

¹ ESELx - Politécnico de Lisboa

RESUMO

O presente estudo pretende refletir sobre as potencialidades e os desafios colocados ao ócio, jogo e brincadeira na sociedade atual, especificamente no âmbito da infância. Estes processos de atividade social e grupal têm sido estudados pelos especialistas da educação em geral, quer ao nível da educação formal, quer não formal.

No campo da educação não formal, Freire (2001) salienta o ócio e o tempo livre enquanto atividades fundamentais ao desenvolvimento humano, pois que estas correspondem a oportunidades e desafios que promovem o enriquecimento pessoal e social dos indivíduos. Cabeza (2007) corrobora a perspetiva de Freire, acrescentando que o ócio é indissociável da cidadania, pois que ambos concorrem para o reforço dos vínculos entre as pessoas e as instituições, através da liberdade, da igualdade e do diálogo intercultural. Perez (2011) defende uma “educação para o tempo livre”, ancorada na ação da Animação Sociocultural, nos âmbitos cultural, social e educativo, através do jogo como estratégia de intervenção.

Na metodologia utilizada, privilegiou-se a análise documental, tendo-se elaborado um mapeamento e análise de conteúdo dos relatórios de estágio de um grupo de 6 estudantes finalistas do curso de Animação Sociocultural (ano letivo 2017-2018) de uma escola superior de educação. Para esta análise, foram selecionados 4 relatórios decorrentes da intervenção dos 6 estudantes em contextos de Animação na Infância (centros de atividades de tempos livres e componente de apoio à família). O ócio, o jogo e o brincar fazem parte da ação daqueles estudantes, sendo o pilar da sua intervenção profissional (com o desenvolvimento de projetos em torno do brincar, do ócio e do aprender-fazendo).

As conclusões sobre a relevância do ócio, do tempo livre, do jogo e do brincar enquanto potenciais espaços e tempos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e interculturalidade evidenciam que aqueles processos proporcionam inúmeras potencialidades e desafios à sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE

Ócio; jogo; brincadeira; aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende refletir sobre as potencialidades e os desafios colocados ao ócio, jogo e brincadeira na sociedade atual, especificamente no âmbito da infância. Nesse sentido, o quadro teórico concetual mobilizado centra-se, sobretudo, na educação formal e não-formal, na Animação Sociocultural, especificamente na Animação na Infância, e na discussão dos conceitos em torno do ócio, do jogo e do brincar. Estes correspondem a processos de atividade social e grupal e têm sido estudados pelos especialistas da educação em geral, quer ao nível da educação formal (Eira, 2014; Miguéns, 2017; Pereira & Neto, 1997; Rocha, 2017;

Silva & Sarmiento, 2017), quer não formal (Bernet, 2014; Cabeza, 2007; Fernandez, 2008; Freire, 2001; Lopes, 2008; Masó, 2008; Perez, 2011; Sastre, 2004). Estes/as autores/as têm desenvolvido alguma investigação acerca das potencialidades e dos contributos da educação para o ócio e para o tempo livre no que à atividade lúdica na infância diz respeito.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No campo da educação formal, segundo Rocha (2017), o jogo e o brincar na infância correspondem a uma atitude por excelência do comportamento da criança. Silva e Sarmiento (2017) afirmam que “o brincar na infância é um assunto sério”¹⁴, pois que é uma forma de a criança expressar os seus sentimentos (p. 41). Ao brincar, a criança desenvolve as suas capacidades de saber-ser e saber-fazer, explora o mundo que a rodeia, interage com os outros e desenvolve o sentimento de grupo, através de processos de socialização.

Num estudo que realizaram sobre a infância e as atividades de tempos livres, Pereira e Neto (1997)¹⁵, abordam e analisam o conceito de *tempos livres*, articulando-o com as suas práticas na escola e na sociedade em geral. Nesse estudo, os autores referem-se aos termos *tempos livres* e *lazer* como sendo distintos e acrescentam que o *tempo livre* assenta em dois pressupostos: i) *ser capaz de fazer algo* e ii) *ter a liberdade de fazer*, associados à capacidade de decisão e de se realizar determinada tarefa (Pereira & Neto, 1997). Ainda no âmbito deste estudo, estes autores fazem alusão à infância como um *momento rico para a aprendizagem social*, quer no contexto curricular da escola, quer no contexto extracurricular (nas atividades desportivas e culturais de frequência livre). Pereira e Neto (1997, p. 22) alertam, ainda, para a importância da atividade lúdica da criança, afirmando que o jogo é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento.

David Justino, num estudo coordenado por Miguéns (2017) sobre o *tempo escolar*¹⁶, defende que devemos “entendê-lo como construção social e cultural que se expressa sob diferentes dimensões” e que se organiza entre “tempo de aprendizagem e tempo de lazer e/ou socialização” (p. 5). Com base neste pressuposto, considerar-se-á para esta análise o tempo escolar como tempo de lazer e/ou socialização. Neste sentido e de acordo com Eira (2014), “a educação para o lazer pode e deve ter lugar na escola” (p. 96), um espaço de aprendizagem social e onde “o facto de estarmos envolvidos em interações com os outros mais próximos condiciona as nossas personalidades, os nossos valores e comportamentos” (Eira, 2014, p. 98).

No campo da educação não formal, Bernet (2014), reflete sobre esta e a sua relação com a Animação Sociocultural, afirmando que ambas se regem por intencionalidades educativas com vista ao desenvolvimento dos indivíduos, independentemente da sua faixa etária. Não obstante, o autor defende que estes conceitos são distintos entre si, pois que a Animação Sociocultural não é, apenas, uma prática educativa, tendo um espectro de ação mais alargado que a educação formal e não formal.

No que diz respeito ao ócio e ao tempo livre, Freire (2001) define os mesmos enquanto atividades fundamentais ao desenvolvimento humano, pois que estas correspondem a oportunidades e desafios que promovem o enriquecimento pessoal e social dos indivíduos.

¹⁴ Silva, M.C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F.I: Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

¹⁵ Pereira, B. O., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Eds.). *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219-264). Braga: Universidade do Minho.

¹⁶ Miguéns, M. (Coord.). (2017). *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cabeza (2007) corrobora a perspectiva de Freire, acrescentando que o ócio é indissociável da cidadania, pois que ambos concorrem para o reforço dos vínculos entre as pessoas e as instituições, através da liberdade, da igualdade e do diálogo intercultural. Para Perez (2011), o ócio é “o tempo livre *aproveitado*” (p. 165) que abrange todas as idades da vida humana. É a partir desta premissa que o autor (Perez, 2011) defende uma “educação para o tempo livre”, ancorada na ação da Animação Sociocultural, nos âmbitos cultural, social e educativo, através do jogo como estratégia de intervenção.

Mas, do que falamos quando nos referimos a Animação Sociocultural? Segundo Fernandez (2008), esta é um modelo de ação socioeducativo, uma metodologia dinamizadora da participação e de uma *práxis* participativa que contribui para impulsionar uma cidadania participativa de indivíduos e de grupos. Por sua vez, Masó (2008), refere-se à Animação Sociocultural como um setor da Infância – a animação socioeducativa. Neste sentido, o autor defende que a Animação Sociocultural na Infância corresponde tanto a uma metodologia, como a um âmbito de intervenção educativo, social e cultural. Na perspectiva de Sastre (2004), a Animação Sociocultural na Infância traduz-se numa conceção da educação nos tempos livres, ou melhor, nas atividades de ócio infantil, entendido este como “uma forma de utilizar os tempos livres” (p. 208). Para Lopes (2008), a Animação na Infância contempla “um conjunto de atividades de carácter lúdico, destinadas a crianças entre os 8 e os 13 anos de idade” (p. 316), desenvolvidas (ou não) em articulação com a educação formal. A animação socioeducativa é, na ótica deste autor, um âmbito da Animação Sociocultural que se apresenta como uma ação assente em colónias de férias e atividades de ar livre, destinadas, essencialmente, à infância e juventude e que decorre fora do contexto escolar, sendo um complemento à escola (Lopes, 2008).

Depois de se ter realizado uma análise em torno da educação formal, não formal e da Animação Sociocultural, especificamente no que se relaciona com a Animação na Infância, bem como com o ócio, o tempo livre e o brincar, apresenta-se, de seguida, a metodologia utilizada no presente estudo, a que se seguem a apresentação e análise dos resultados obtidos.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa, pois que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação corresponde a uma investigação descritiva, em que os dados recolhidos são palavras, imagens e não números, sendo que os/as investigadores/as tentam fazer uma análise rica e indutiva dos dados, “respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Para além destes princípios, neste tipo de abordagem investigativa, é o processo que interessa e não tanto os resultados ou os produtos; é o significado dos dados que se recolhem que assume a sua real importância.

No que se refere às técnicas de recolha de informação, foi privilegiada a análise documental com a consequente análise de conteúdo, com base em Bardin (2009) e em Bogdan e Biklen (1994). Os “documentos pessoais”, enquanto material escrito pelo próprio sujeito, são uma fonte rica de informação para qualquer investigador que opte por uma abordagem qualitativa, pois que permitem “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes” (Angell, 1945, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 177). O acesso aos “documentos pessoais” é, geralmente, conseguido de forma natural, isto é, através da descoberta por parte do/a investigador/a; todavia, poderá surgir a necessidade de ser o/a investigador/a a solicitar às pessoas a redação e a produção desse material. No caso do presente estudo, os relatórios

foram conseguidos de forma natural, dado que se teve o acesso privilegiado aos relatórios de estágio de um grupo de seis estudantes finalistas do curso de Animação Sociocultural (ano letivo 2017-2018) de uma escola superior de educação pública portuguesa.

Foram selecionados e analisados quatro relatórios decorrentes da intervenção de seis estudantes em contextos de Animação na Infância (Centros de Atividades de Tempos Livres, Componente de Apoio à Família e Atividades de Animação de Apoio à Família).

A dimensão ética foi contemplada, tendo-se mantido o anonimato da identidade dos/as autores/as dos relatórios através de um sistema de codificação dos mesmos, com a atribuição de um número para cada relatório (R.1, R.2, R.3. e R.4). De acordo com Máximo-Esteves (2008), a ética na investigação pressupõe um “pacto de confiança” entre quem realiza uma investigação e quem colabora na mesma, porque agir eticamente significa “agir no sentido do respeito pelos outros” (p. 107).

O capítulo seguinte pretende apresentar e analisar os resultados obtidos através da análise documental realizada.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo pretende apresentar e analisar os resultados obtidos através da análise documental realizada aos quatro relatórios de seis estudantes finalistas do curso de Animação Sociocultural (ano letivo 2017-2018) de uma escola superior de educação pública portuguesa. No final, apresenta-se uma síntese conclusiva, como forma de sistematizar e sintetizar a informação contida no mesmo.

A tabela que se segue (cf. Tabela 1, página seguinte) tem como objetivo apresentar algumas informações gerais sobre os contextos de intervenção que deram origem à redação dos quatro relatórios de estágio analisados: número do relatório, contexto e problemática de intervenção e respetivo público-alvo.

Ao analisar-se a tabela apresentada, verifica-se que o Relatório 1 corresponde a um estágio realizado por uma estudante num CATL do concelho de Oeiras; o Relatório 2 diz respeito à intervenção (de uma estudante) numa CAF de uma escola básica no concelho de Odiveelas; o Relatório 3 decorre da intervenção de duas estudantes nas valências de AAAF e CAF de uma escola básica do concelho de Sintra; por fim, o Relatório 4 reporta-se à intervenção de dois estudantes na valência de CAF de uma escola básica do concelho de Sintra, pertencente ao mesmo agrupamento de escolas do Relatório 3. No que se refere às problemáticas de intervenção identificadas nos 4 relatórios analisados, a primeira está diretamente relacionada com a importância do brincar para o desenvolvimento pessoal e social da criança, sendo que o relatório foi intitulado de *Brincadeiras em família, porque brincar é importante!*.

O projeto foi realizado com 14 crianças entre os 10 e os 12 anos de idade do 2.º ciclo do ensino básico. O segundo relatório destaca a importância do ócio na infância, tendo como título *Educar para o ócio é educar para a vida* e teve como público-alvo 36 crianças do 1.º ciclo do ensino básico. O terceiro relatório analisado focou-se na realização de atividades de animação como um contributo para a Educação para a Cidadania, tendo o nome de *Cidadão desde pequeno*; foi desenvolvido com 21 crianças de jardim de infância e 37 crianças do 1.º ciclo do ensino básico. O quarto relatório que consistiu no relato da dinamização da sala da CAF através de atividades lúdicas e desafiantes foi intitulado de *CAF – Criar, Aprender e Fazer*, tendo como público-alvo 35 crianças com 4 a 10 anos de idade que frequentavam o Jardim de Infância e a escola do primeiro ciclo de um agrupamento de escolas.

Tabela 1. Relatórios/contexto de intervenção, problemática de intervenção e público-alvo.

Relatório	Contexto de intervenção	Problemática de intervenção	Público-alvo
R.1	IPPS no concelho de Oeiras, valência de CATL	Importância do brincar para o desenvolvimento pessoal e social da criança	14 crianças entre os 10 e os 12 anos de idade (2.º ciclo do ensino básico)
R.2	Escola Básica, concelho de Odivelas, valência de CAF	Importância do ócio na infância	36 crianças do 1.º ciclo do ensino básico
R.3	Escola Básica, concelho de Sintra, valência AAAF e CAF	Atividades de animação como um contributo para a Educação para a Cidadania	21 crianças de jardim de infância+37 crianças do 1.º ciclo do ensino básico
R.4	Escola Básica, concelho de Sintra, valência AAAF e CAF	Dinamização da sala de CAF através de atividades lúdicas e desafiantes	35 crianças com 4 a 10 anos de idade

Legenda: AAAF: Atividades de Animação de Apoio à Família; CAF: Componente de Apoio à Família; CATL: Centro de Atividades de Tempos Livres; IPPS: Instituição Particular de Solidariedade Social.

A análise documental

Antes de se proceder a uma análise mais aprofundada do conteúdo dos quatro relatórios elaborados pelos 6 estudantes finalistas do curso de Animação Sociocultural (ano letivo 2017-2018) de uma escola superior de educação, considera-se pertinente apresentar o *guião* que serviu de base à elaboração daqueles trabalhos de final de curso:

Introdução;

Apresentação das etapas do projeto de intervenção

1.1 Diagnóstico;

1.1.1 Contexto, instituição e público(s);

1.1.2 Problemáticas de intervenção e domínios da ASC;

1.2 Objetivos e estratégias gerais de intervenção e metodologias de ASC com base nas potencialidades e fragilidades identificadas;

1.3 Estratégias e procedimentos de avaliação (inicial, intermédia e final).

2. Plano de Animação

3. Avaliação

4. Conclusões

Apresentação das conclusões gerais do projeto. Identificação de possíveis contributos que a implementação do projeto poderá trazer para intervenções futuras junto de públicos e instituições similares e em contextos e problemáticas aproximados. Discussão mais alargada do contributo deste projeto no quadro da intervenção e

prática profissional em ASC, com referências teóricas explícitas e mobilizando saberes adquiridos noutras unidades curriculares.

REFLEXÃO FINAL

Reflexão sobre a pertinência da experiência vivida do ponto de vista da formação inicial em ASC, através da definição dos objetivos pessoais identificados na reflexão inicial, e da mobilização de referencial teórico. Balanço pessoal global do estágio e do processo formativo na [escola de formação]: outras unidades curriculares e experiências formativas diversas como seminários, visitas de estudo, conferências e outros eventos académicos). (Adaptado de Guião do Relatório de Estágio, 2017-2018, Coordenação de Curso da Licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação de [...]).

Para este estudo, foram apenas analisados os seguintes itens do documento: i) *Apresentação das etapas do projeto de intervenção*; ii) *Conclusões* e iii) *Reflexão final*. Esta escolha deveu-se ao facto de o seu conteúdo evidenciar o contexto e a problemática de intervenção e o público-alvo do Projeto de Intervenção realizado por cada estudante/grupo de estudantes, em conformidade com a informação apresentada e analisada na Tabela 1 (cf. p. 6).

Ao analisar-se o Relatório 1 - *Brincadeiras em família, porque brincar é importante!*, constata-se que na apresentação das etapas do projeto de intervenção, a estudante/autora do relatório centrou a sua reflexão teórica em torno da relação escola-família e da importância do brincar para a criança. Nesse sentido, o projeto desenvolvido desenvolveu-se a partir da importância do brincar para o desenvolvimento pessoal e social da criança e teve como objetivos i) promover a importância do brincar junto dos encarregados de educação; ii) fomentar as relações intergeracionais e iii) promover a capacidade de iniciativa e de decisão. No que se refere às conclusões, estas evidenciam que o projeto de intervenção implementado pela estudante revelou ser, na sua perspetiva, fonte de aprendizagem: *o projeto e o seu processo de construção ensinaram-me que, relativamente ao público infantil, não só é importante o seu desenvolvimento educacional, como, também, criar ferramentas para que estes se sintam livres e que possam realizar uma construção pessoal. Nesta idade, servirá como ferramenta principal a brincadeira que, segundo Brougère (2001), supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura (In R.1., p. 44). Na sua reflexão final, a estudante realça a pertinência do trabalho realizado no âmbito da sua futura profissão: relativamente à conceção e implementação de um projeto no âmbito da ASC e à valorização da intervenção da ASC em contexto de CATL, compreendi que é fulcral dar-se permissão ao público para que tenha a liberdade de usufruir do espaço que um contexto possa oferecer, tendo sempre em conta a missão da ASC (In R.1., p. 46).*

No Relatório 2 - *Educar para o ócio é educar para a vida*, está patente a reflexão teórica em torno da *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, especificamente do direito ao brincar e da *Carta para a Educação da Associação Internacional World Leisure & Recreation Association*, em que o ócio é considerado um direito humano básico, tal como a educação. Na perspetiva da autora do relatório, *o projeto assume a responsabilidade no exercício pelo direito e importância do ócio no crescer saudável das crianças (In R.2., p.5). Sobre os objetivos do projeto de intervenção realizado, a estudante destacou: i) participar ativamente na realização das atividades da CAF e ii) cumprir as regras da CAF. Nas conclusões, a autora do relatório defende que o ócio é sobretudo uma estratégia que visa proporcionar novas formas de abordagem que proporcionem uma experiência humana com benefícios próprios, entre eles a liberdade de escolha, a criatividade, a satisfação, o desfrute, o prazer e a felicidade (In R.2., p. 33). Na sua reflexão final, a estudante referencia Sartre (2004) a propósito dos conceitos relacionados com este âmbito - *tempo livre e educação*, afirmando que ambos são bastante amplos podendo criar múltiplas relações de intervenção. Neste sentido, é necessário delinear a*

diferença da intervenção em ASC das demais intervenções delineadas para entreter, e ocupar os tempos livres. (In R.2., p. 35).

Quanto ao Relatório 3 - *Cidadão desde pequeno*, este tem três objetivos: i) i) demonstrar atitudes e comportamentos no âmbito da Educação para a Cidadania, nomeadamente, na educação para os direitos humanos, educação ambiental e para a saúde; ii) melhorar o comportamento durante a realização das atividades em grupo e iii) fomentar as relações intergeracionais. Este documento foi redigido por duas estudantes que privilegiaram, no quadro teórico-concetual, a educação ambiental, a reciclagem e a alimentação saudável, em paralelo com a Educação para a Cidadania. Nas conclusões que apresentaram, evidencia-se a preocupação das autoras em *apoiar e estimular os intervenientes no desenvolver das suas capacidades de forma a torná-los autónomos nos seus próprios problemas e a tomar decisões e a terem uma participação ativa* (In R.3., p. 34). Na reflexão final, destaca-se a relevância dada à participação ativa das crianças e à capacidade de estas serem agentes de mudança (In R.3., p. 38).

Por fim, o Relatório 4, elaborado por dois estudantes e intitulado de *CAF – Criar, Aprender e Fazer*, assentou nos seguintes objetivos: i) participar em atividades cativantes e estimulantes; ii) explorar novas técnicas e atividades e iii) participar na recriação da sala da CAF. Foi mobilizado um referencial teórico ancorado na conceção de criança como um ser capaz, com direitos e com capacidade de decisão e de participação, na animação na infância e na educação para o ócio. Nas conclusões apresentadas, os estudantes refletem sobre a importância de as crianças serem ouvidas e fazerem parte dos processos de decisão: *o nosso projeto surgiu a partir das opiniões das crianças e a partir de um diagnóstico participativo realizado numa das salas da CAF e foi-nos possível verificar que as crianças querem ser ouvidas e têm de ser ouvidas* (In R. 4., p. 40). No que se refere à reflexão final, de acordo com os autores da mesma, *foi notório que durante todo o projeto as crianças adquiriram outros conhecimentos, pois construíram coisas, conheceram técnicas de expressão plástica e trabalharam sempre em equipa* (In R. 4., p. 44). Para além disso, *é impossível levar uma verdadeira formação de animadores sem uma experimentação séria e real do que se está a aprender. Não se trata de realizar algumas práticas de laboratório, nem de conceber um projeto de animação ideal, mas de viver uma experiência real num meio social concreto com todas as suas possibilidades e limitações* (In R.4., p. 46).

SÍNTESE CONCLUSIVA

Ao se retomar o enquadramento teórico realizado, é possível constatar a existência de uma articulação entre o mesmo e os resultados obtidos, conforme pretende exemplificar a Figura 1 (página seguinte).

Ao analisar-se a Figura 1, é possível identificar algumas “pontes” entre o que nos diz a revisão de literatura mobilizada e as “vozes” dos/as estudantes pela escrita dos seus relatórios finais do curso em Animação Sociocultural. Destacam-se os conceitos de *ócio, jogo, brincar, tempo livre*, e *Animação Sociocultural* em consonância com os conceitos mobilizados nos quatro relatórios analisados.

De forma a dar resposta à questão que norteou este estudo - *Ócio, Jogo e Brincadeira: Que potencialidades? Que desafios?*, identificaram-se como potencialidades a socialização, o tempo de ócio, a criança com direitos – a brincar e a importância dos tempos e espaços de aprendizagens. No que concerne aos possíveis desafios, evidencia-se a importância de distinguir o tempo escolar do tempo não escolar, a necessidade de fruir de mais e melhor tempo livre na infância a desconstrução de algumas conceções e representações (dos adultos/profissionais de educação) sobre a atividade lúdica e o brincar na infância.

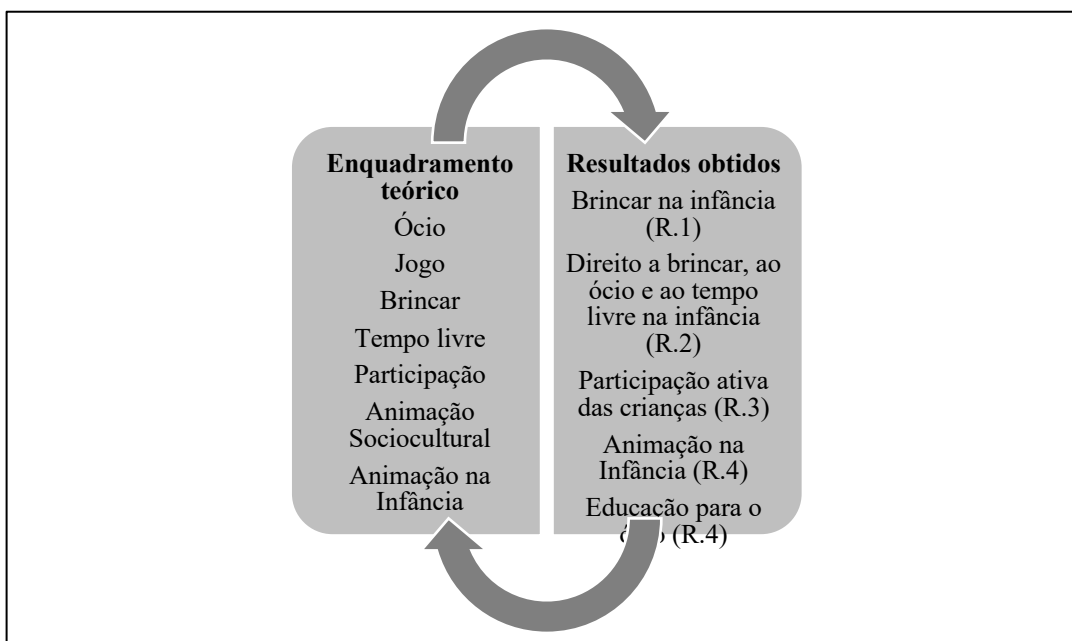


Figura 1. Síntese conclusiva: articulação entre o enquadramento teórico e os resultados obtidos.

CONCLUSÃO

O ócio, o jogo e o brincar fazem parte da ação dos estudantes finalistas do curso de animação Sociocultural no ano letivo 2017-2018, sendo aqueles processos o pilar da sua intervenção profissional com o desenvolvimento de projetos em torno do brincar, do ócio e do aprender-fazendo, conforme evidenciam os títulos de três dos quatro relatórios analisados:

R.1. - *Brincadeiras em família, porque brincar é importante!*

R.2. - *Educar para o ócio é educar para a vida;*

R.4. - *CAF – Criar, Aprender e Fazer.*

Apenas o Relatório 3 - *Cidadão desde pequeno* não evidencia, no seu título, uma abordagem direta àqueles processos, embora o seu conteúdo apresente, na revisão de literatura mobilizada e nas conclusões elaboradas, uma reflexão crítica sobre a infância, o tempo livre e a participação da criança na tomada de decisões e na realização de atividades lúdicas.

Em suma, as conclusões sobre a relevância do ócio, do tempo livre, do jogo e do brincar enquanto potenciais espaços e tempos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e interculturalidade evidenciam que aqueles processos proporcionam inúmeras potencialidades e desafios à sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bernet, J.T. (2014). Animación Sociocultural, Educación y Educación No Formal. *Educar*, 13, 17-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570271>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Cabeza, M.C. (2007). O ócio como referente na formação do novo cidadão. In A.N. Peres & M. Sousa Lopes (Coordenadores), *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp. 77-98). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Eira P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75953/2/31322.pdf>
- Escola Superior de Educação de [...]. *Guião do Relatório de Estágio, 2017-2018*. Coordenação de Curso da Licenciatura em Animação Sociocultural.
- Fernandez, J.V.M. (2008). A Animação Sociocultural, Cidadania e Participação. In J.D.L. Pereira, M. F. Vieites & M.S. Lopes (Coordenadores), *A Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI* (pp. 129-142). Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Freire, T. (2001). Ócio e tempo livre: perspectivar o lazer para o desenvolvimento. *Revista GalegoPortuguesa de Psicoloxia e Educación*, vol.7, nº 5, 345-349. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6892>
- Lopes. M.S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Masó, P.S. (2008). A Animação Sociocultural e a Animação Socioeducativa no contexto da Infância. In D.L. Pereira, M. F. Vieites & M.S. Lopes (Coordenadores), *A Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI* (pp. 171-183). Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miguéns, M. (Coord.). (2017). *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Eds.). *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219-264). Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9577>
- Perez, V.V. (2011). A Animação Sociocultural e a Educação para o Tempo livre. In J.D.L. Pereira & M.S. Lopes (Coordenadores), *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 161-166). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Rocha, M.L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F.I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 58-76). Porto: Porto Editora.
- Sastre, A.M.C. Animação Sociocultural na Infância. A Educação nos Tempos Livres. In J. Trilla (Coord.). (2004), *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Ámbitos* (pp. 207-218). Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M.C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F.I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

Jogos e brincadeiras no horário livre: processos educativos em construção

Gabriela Dias Sartori¹ & Fernando Donizete Alves²

¹ *Universidade Federal de São Carlos - Brasil*

² *Universidade Federal de São Carlos - Brasil*

RESUMO

A questão que gerou esse artigo foi: o que a possibilidade do horário livre, em um projeto de educação não formal, revela nos jogos e brincadeiras? Esse trabalho teve por objetivo compreender como e quais conhecimentos emergem da vivência de jogos e brincadeiras por um grupo de crianças durante o horário livre no Programa Curumim. Trata-se de um projeto de educação não formal do Serviço Social do Comércio (SESC) da cidade de São Carlos, no estado de São Paulo, Brasil. O horário livre compreende uma das atividades da rotina do projeto em que as crianças podem escolher do que brincar e com quem brincar sem interferência direta dos educadores. A coleta de dados foi realizada por meio da observação não estruturada, observação participante e diários de campo e contou com a participação de quarenta e duas crianças de 7 a 12 anos do Programa Curumim, os dados foram analisados com inspiração na Análise de Conteúdo. Os resultados revelam que ao proporcionar tempo e espaço para o livre brincar entre as crianças, o projeto valoriza as potencialidades de criação e de expressão, seus desejos e as relações que são construídas. Afirmamos o brincar como uma prática social, tanto para as crianças, como para os adultos e para as infâncias. Os processos educativos imersos no brincar são diversos e vão sendo construídos e (re)construídos sem um período mensurável. Identificamos que alguns processos educativos estiveram presentes nos sentimentos, escolhas, maneiras de falar e se expressar, compreendendo também que alguns processos foram subjetivos e internos de cada um. A ação da criança escolher do que quer brincar, à revela enquanto sujeito de sua intenção e ação, pois, ressalta seus saberes, sua maneira de pensar, de se organizar, conversar, se expressar, enfim, usar de sua liberdade nesse momento de brincar, por suas escolhas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo, criança, processos educativos, educação não formal.

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe a reflexão diante alguns elementos que formam parte da cultura lúdica vivida por crianças de um projeto de educação não formal, com o objetivo de compreender os conhecimentos experienciados dentro de jogos e brincadeiras, no momento do projeto chamado de horário livre.

Compreendemos, segundo Brougère (2002), que a cultura lúdica é formada por um conjunto de regras e significações presentes no jogo, de maneira que a pessoa que joga, pode incorporar, colaborar para a formação dessa, sendo o jogo o lugar que emerge e revela o que

chamamos de cultura lúdica. Ainda, conforme o mesmo autor, é a partir da interação social que é possível falarmos de cultura lúdica, assim como de cultura.

Com base em Rinaldi (2012) colocamos como entendemos que as crianças estão sendo, contrapondo a visão de fragilidade que em outros momentos já lhe foi atribuída, historicamente.

Essa procura pela vida e pelo eu nasce com a criança, e é por isso que falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações entre o eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz, uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros (Rinaldi, 2012, p.204)

Compreendemos a educação não formal a partir da definição de Gohn (2008), que explica sobre espaços outros, que:

Aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa via conselhos colegiados etc (Gohn, 2008, p. 7).

E como parte dos processos educativos, destacamos o brincar enquanto uma experiência de relações, de inter-subjetividades e que expressa e (re)constrói culturas, é uma prática humana em que cada brincante também se constitui, se encontra e se educa nas relações vividas com o outro. Dessa forma afirmamos o brincar enquanto a prática social deste estudo, já compreendendo, mirando e indicando que “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas são educativas” (Oliveira et al, 2009, p. 2).

Nesse sentido, Gohn (2006) colabora ao apresentar como o processo educativo é abordado na educação não formal, de maneira que se relaciona os conhecimentos sobre o mundo e o indivíduo.

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa (Gohn, 2006, p. 29).

As práticas sociais são educativas porque ocorrem entre pessoas, indivíduos que participam de algum contexto social, cultural, em coletividade e dessa forma dispõem da possibilidade de dialogar, trocar de ideias, conhecer mais de si e do outro. São desenvolvidas em grupos, pode ocorrer na família, na escola, no clube, na praça, na padaria, enfim, em diversos lugares.

Segundo Oliveira et al (2009) “estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades” (Oliveira et al, 2009, p.6).

Acreditamos que em práticas sociais como o brincar/jogar as crianças se desenvolvem, como diz Oliveira et al (2009), que “permite que se apropriem dos valores e comportamentos de seu tempo e lugar, lutando pela sua existência” (Oliveira et al., 2009, p.6). Dessa forma é fundamental ver o sujeito que é formado e se forma com a participação nas práticas sociais, por meio dos processos educativos que acontecem e emergem dos tempos e lugares que se encontram.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação não estruturada, observação participante e diários de campo. Fizemos a observação de maneira não estruturada, de maneira que estávamos abertos para o que as crianças iriam manifestar no momento do brincar e também destacamos a observação participante pois a pesquisadora participou efetivamente das brincadeiras quando foi convidada pelas crianças. A união desses recursos possibilitou captar diversas informações que estavam no campo, pela possibilidade de fazer parte das situações diárias, de viver o cotidiano, de brincar, conversar, olhar, ouvir e interagir com o que, aos poucos, se construiu nas relações com as crianças. Estamos seguros de que “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observamos diretamente na própria realidade” (Minayo, 1996, p.59).

Após as observações os dados foram registrados em diários de campo, que foram feitos em seguida de cada encontro. Dessa maneira, com os registros sendo escritos logo após as observações, buscamos não perder nenhum detalhe, fala ou expressão conforme orienta Bogdan e Biklen (1994). Os dados foram analisados com inspiração na análise de conteúdo proposta conforme Bardin (1977).

ANÁLISE E DISCUSSÃO - JOGOS E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NO TEMPO LIVRE.

Esse artigo é um recorte de uma dissertação¹⁷ finalizada, que contou com a participação de quarenta e duas crianças de 7 a 12 anos do Programa Curumim, que é fundamentado em “princípios freirianos e piagetianos”, atende crianças no período oposto ao escolar e “prioritariamente os filhos de comerciários” (Park & Fernandes, 2015, p.15). Esse programa acontece no SESC (Serviço Social do Comércio), instituição que é parte da cidade de São Carlos, que oferece à comunidade, atividades nas áreas de Educação, Saúde, Cultura e Lazer. Foi realizada a coleta de dados no momento do “horário livre”, em que o propósito é de “garantir a oportunidade para a livre manifestação das crianças, em espaços onde possam decidir livremente o que fazer” (Oieno & Ferreira, 2015, p.33).

Entendemos a educação dentro de várias possibilidades para perceber e interagir com a realidade para além do que os olhos podem ver, é dizer que, a educação está presente em contextos diversos. A educação ocorre no momento que estamos partilhando a experiência, o viver, que estamos sendo com o mundo e com os outros. Dessa forma, a criança enquanto brinca se educa e educa o outro. A “experiência educativa” acontece durante o brincar e não precisamos colocá-lo como treinamento, ela é “fundamentalmente humana” e de “caráter formador”. O educar-se está no viver, está imerso em nossas experiências (Freire, 2013, p.

¹⁷ Dissertação que foi aprovada pelo CEP – Comitê de ética em pesquisa sob o parecer de número: 874174.

34). “A educação é comunicação, é diálogo”, pois em ambos fazeres ocorre “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2002, p. 69).

Apresentaremos alguns trechos do diário de campo, em que as crianças, em meio ao brincar, revelam os processos de aprender e de ensinar que estão vivendo, no momento do horário livre.

A comunicação no trecho a seguir, ocorre diante as possibilidades do corpo e do objeto que participou do momento. Conforme Brougère (2010) as crianças, por meio da comunicação que realizam com o outro, se integram ao meio social. Isso ocorre tanto de maneira verbal quanto não verbal.

[...] ao lado do Daniel, fiquei olhando Ciro e Luan baterem corda na quadra, ninguém estava pulando a corda, então eles batiam de diferentes formas. Eles se falavam pouco, se olhavam e mudavam a força, a direção e a velocidade da corda. Deslizavam a corda pelo chão, fazendo um movimento da direita para a esquerda e com esse movimento ela ficava com muitas curvas. Eles brincaram juntos com a corda, experimentando as possibilidades que ela oferecia. Em um determinado momento a Eliz pediu para brincar junto e então eles batiam corda e ela tentava pular (DC 20/08/2014).

Ainda com relação às experimentações das crianças, o exemplo nos traz a criatividade e a vontade em brincar de novas formas com o objeto que eles já conhecem. Percebemos a busca sempre por algo novo, para nos sentir mais completos, como seres humanos essa busca é permanente (Freire, 2013).

As experimentações para o brincar também se manifestam com o que foi nosso primeiro brinquedo, o corpo. Carla, durante a ação de sentar no corrimão estava conhecendo seu equilíbrio, e formando a noção de transferir seu peso. Estava se percebendo, conhecendo o peso de algumas partes do corpo, aprendendo com o corpo e brincando com o que acontecia.

Carla se aproximou e sentou ao lado do Luan, no corrimão. Ela estava se adaptando ao equilíbrio de sentar ali. Dizia: “oi oi, pera, oi, to me arrumando, o o” ela estava com uma mochila nas costas [...] sem descer do corrimão foi tirando lentamente a mochila, tirou um braço e dizia; “opa, o o tá mudando o peso, o o, não vou cair, o o “ela conseguiu tirar a mochila e ficou ali, sentada ao lado de Luan. Ela mostrava que agora estava equilibrada, de tão confiante e ousada ela falava “oh oh, agora sem segurar” e soltava por alguns instantes do corrimão. Ela tinha um sorriso no rosto durante toda essa experimentação do seu corpo, seu peso e equilíbrio no corrimão (DC 08/10/2014).

O corpo pode ser o elemento principal do brincar como no caso em discussão, ele pode ser o brinquedo. À princípio tudo pode se tornar um brinquedo, qualquer objeto pode ganhar essa colocação lúdica na situação. Quem brinca decide o que se tornará o brinquedo, se ele irá compor e de que forma fará parte, no tempo que durar a brincadeira (Brougère, 2010).

Algumas brincadeiras propõem o contato corporal como parte do brincar e também emerge das crianças a busca pelo contato com o outro. O contato corporal, entre os que fazem parte da atividade, ajuda a perceber que o toque do outro é parte do caminho para conhecer o outro; o corpo precisa sentir, precisa entender para se organizar e aproveitar da melhor forma

o movimento que estiver realizando (Sartori & Alves, 2015). Dialogando com Friedmann (2013), as sensações são nossos conhecimentos sensíveis, elas são a “reação corporal imediata a um estímulo externo”. Com as sensações percebemos cores, formas, sons, lugares, percebemos a nós e aos outros (Friedmann, 2013, p.135).

Tulio, Ivan, Elias e Caiê estavam próximos de mim e na areia se abraçavam e tentavam derrubar ao outro. Eles estavam em duplas, uma dupla caiu no chão e logo foram jogar bola com os meninos que estavam próximos. Tudo isso aconteceu sem palavras, apenas gestos do momento que estavam compartilhando (DC 02/10/2014).

O contato durante o brincar ocorre conforme a maneira que se comunicam com o espaço onde estão, com a pessoa que participa, com o próprio corpo, com o contato com o corpo do outro e com o que consideram enquanto brinquedo que faz parte do brincar. Segundo Friedmann (2013) o contato físico se manifesta como comunicação corporal e essa comunicação é uma forma de brincar.

Na situação a seguir as crianças se relacionam com o meio em que estão. O uso do brinquedo ocorre de forma distinta do que o brinquedo propõe. As crianças estavam colocando areia sobre ele, para em algum momento derrubá-la. Descer escorregando fazia parte mas não era o principal, o manuseio da areia e as experimentações feitas com ela sim, era. A areia era o brinquedo, o escorregador era um apoio para brincar com a areia. Isso revela que a criança escolhe o que será o brinquedo e não usa exatamente o que está disposto, como no caso do escorregador. A areia como brinquedo deu suporte para a brincadeira e seu sentido enquanto objeto lúdico perdura enquanto durar a brincadeira (Brougère, 2010).

A areia estava molhada, estava como uma lama. Próximo das crianças haviam 3 copos, acredito que esses foram usados para molhar a areia. Eles mexiam na areia molhada, pegavam um tanto com cada mão e deixavam cair no escorregador. O escorregador era um apoio para ficar mexendo, deixando cair e pegar aquela areia molhada. Eles encheram o escorregador de areia [...] (DC 22/08/2014).

O contato com elementos da natureza se mostra presente nesse espaço, assim percebemos que “o entorno convida a criar brincadeiras”, mas depende da criança querer ou não brincar (Friedmann, 2013, p. 60). Elias, Ciro e Caio brincavam de fazer tinta e planejaram um destino proposto por eles; “a caneta”, revelando assim seus saberes diante o assunto e a seriedade envolvida na ação. Os recursos naturais dispostos no espaço eram: folhas, galhos, terra, insetos, areia, arvores, enfim, as possibilidades para imaginar e criar com o que faz parte do ambiente que estavam eram inúmeras. A criança nesse ambiente não é prisioneira de nenhum brinquedo sofisticado, ela é livre para criar com as tantas possibilidades (Benjamin, 1984).

Caio, Elias e Ciro me mostraram uma garrafa cheia de uma mistura que eu não conseguia identificar, perguntei o que tinha dentro da garrafa e João me disse que era tinta, que era o que as plantas e as flores soltavam. Eles escolhiam pegavam algumas folhas e flores, algumas do chão e algumas das arvores, e colocavam em uma garrafa de plástico que tinham. Percebi que Caio e Elias estavam animados com aquela

brincadeira, de fazer tinta. Elias me disse; “Gabi, depois essa tinta vai para a caneta” e continuou a pegar mais folhas (DC 03/09/2014).

Durante o brincar as crianças pensam, agem e sentem. Algumas emoções são manifestadas pela fala e expressões do corpo. As dicas de “por onde ir e vir” das crianças revelam seus saberes diante os lugares que usam para passar e para se esconder. Elas conhecem aquele espaço que brincam, tem proximidade com alguns lugares para esconder mas também descobrem outros.

Brincamos de esconde-esconde outras vezes e me escondi com as crianças, eles me diziam “vem por aqui”, “aqui ele não vai nos encontrar”, “se ele vier por aqui a gente corre por ali”, “ai, ele está vindo”, “será que ele nos viu”, “vem comigo”. (DC 19/08/2014).

Nesse sentido, o esconde-esconde mostra algumas dessas diversas tramas que compõem as brincadeiras, percebemos o cuidado e os saberes já incorporados pelas crianças. Brincando com as crianças foi possível conhecer suas estratégias, os lugares que usam para se esconder, compartilharam a alegria e as parcerias formadas durante o brincar.

CONCLUSÃO

O projeto propõe a possibilidade de encontro com o outro, de convívio e de escolha. Dentro desse contexto o projeto valoriza as potencialidades de criação, experimentação, expressão e respeita os desejos e as relações, que são construídas.

Mirando todas as colocações apresentadas, o lúdico está presente no momento da experiência, é o brincar o momento de experimentar. As crianças olham, escutam, sentem, pensam, dialogam, vivem o momento com intensidade e prazer, se colocam presentes por inteiro. É na brincadeira e no jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva.

A real interlocução, entre adulto e criança acontece quando o adulto se coloca para ouvir e compreender o que a criança diz, com palavras expressões, gestos e brincadeiras e à partir disso responde, pensa e propõe alguma ação, à partir do que foi compartilhado pela criança. Para além de ouvir e observar, valorizamos também a participação do adulto na brincadeira em alguns momentos, pois é mais um caminho possível para conhecer as crianças, em suas formas de agir, pensar, organizar, de dentro do brincar.

Afirmamos o brincar como uma prática social, tanto para as crianças, como para os adultos. Os processos educativos imersos no brincar são diversos e vão sendo construídos e (re)construídos sem um período mensurável. Identificamos que alguns processos educativos estiveram presentes no brincar, apresentados por meio das escolhas, maneiras de falar e se expressar, aconteceram durante as experiências que as crianças foram tendo com os amigos, com o próprio corpo, com o espaço e os objetos que nele estavam disponíveis, brinquedos e elementos da natureza. Compreendemos que há processos subjetivos e internos de cada um que acontecem no momento, mas que não foram captados.

Concordamos que a ação da criança escolher seu brincar à revela enquanto sujeito de sua intenção e ação, e sendo assim percebemos o quão valioso é conhecer e compreender seus saberes, a maneira de pensar, de se organizar, conversar, se expressar, de maneira autônoma deleitar sua liberdade no momento de brincar, por sua própria escolha (Sartori & Alves, 2016)

Dessa forma, esse estudo se situa no campo da educação e teve a intenção de compartilhar e refletir sobre a importância de tempos e espaços livres, para as crianças brincarem, pois em momentos assim também se dão processos de aprender e ensinar, tanto individualmente como coletivamente e neles cada criança partilha, brinca e experimenta novas relações humanas consigo e com o mundo que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994). Notas de campo. In: Bogdan, R; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, p.150-175.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. / Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* 12ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedmann, A. (2013). *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. da G. (2008). *Educação não formal: Cultura e política*. (4ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. da G. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar.
- Minayo, M. C. S. (Org). (1996). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.
- Oieno, M. A.; Ferreira, H. B. (2015). *Curumim: Reflexões coletivas sobre um mesmo programa*. In: Park, M. B; Fernandes, R.S. (Org). *Programa Curumim: Memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Oliveira, M. W. et al. (2009). *Processos educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Caxambú. Rio de Janeiro: ANPED. Vol 1. P 1-17.
- Park, M. B.; Fernandes, R.S. (2015). *Introdução*. In: Park, M. B; Fernandes, R.S.(Org). *Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Rinaldi, C. (2012). Criatividade como qualidade do pensamento. In: Rinaldi, C. (Org.). *Diálogos com Réggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo. Paz e Terra.
- Sartori, G.D.; Alves, F. D. (2015). *O tecido aéreo no Circo do SESC São Carlos: Processos educativos construídos e partilhados nessa prática social*. Revista Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires). Edição de Maio. (Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd204/o-tecido-aereo-no-circo-do-sesc-sao-carlos.htm>).
- Sartori, G. D.; Alves, F.D. (2016). *No espaço-tempo da brincadeira no Programa Curumim/SESC São Carlos: Crianças e adultos, saberes em relação*. (Dissertação de mestrado). (Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7550/DissGDS.pdf?sequence=1&is>).

Bumba meu boi: uma reflexão das danças do brasil

Maíke Junior Magalhães¹

¹ *IFSULDEMINAS- Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Muzambinho*

RESUMO

A dança é tão antiga como a própria existência do homem. Porém, este conteúdo ainda tem sido pouco desenvolvido nas escolas brasileiras, prejudicando o acesso dos alunos a conhecimentos importantes para sua formação sociocultural. O objetivo deste estudo é analisar as percepções dos participantes de um projeto intitulado Danças do Brasil sobre a Dança Popular Brasileira Bumba meu Boi nas aulas de Educação Física. Desenvolveu-se este estudo a partir do projeto Danças do Brasil aplicado no primeiro semestre de 2018 em uma instituição pública brasileira do Sul de Minas Gerais, com duração de 3 meses. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário e anotações em diário de campo. Para esta pesquisa foram analisadas as respostas da seguinte questão: Você sabe o que é Bumba meu Boi? E as suas justificativas. Participaram quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, totalizando 30 alunos com idades entre 9 e 12 anos. Todos os cuidados éticos foram tomados como esclarecimentos sobre a pesquisa e devidas autorizações - (TCLE). Os resultados apresentaram que os alunos desconheciam a dança Bumba meu Boi. Acreditamos que este achado esteja ligado a dois aspectos importantes, a falta de interesse e preparação dos professores para desenvolverem esse tema em suas aulas; e pelo fato de que a dança não tem sido um conteúdo presente como as modalidades esportivas que são praticadas dentro e fora das escolas. Portanto, concluímos que os envolvidos nesta pesquisa não conheciam a principal dança das regiões norte e nordeste do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Bumba meu boi; danças do brasil; educação física escolar.

INTRODUÇÃO

A dança é tão antiga como a própria existência do homem, podendo ser vista como uma das formas do ser humano se expressar através de movimentos realizados com o corpo. Assim sendo, a mesma é capaz de promover o desenvolvimento global do ser humano. Porém, este conteúdo ainda tem sido pouco desenvolvido nas escolas brasileiras prejudicando o acesso dos alunos a conhecimentos importantes para sua formação sociocultural (Cuevas, 2017; Diniz, 2019; Silva, 2017).

O objetivo deste artigo é analisar as percepções dos participantes de um projeto de danças do Brasil sobre a dança popular brasileira Bumba meu Boi nas aulas de Educação Física. Nos amparamos em uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Desenvolvida no segundo semestre de 2018 em uma instituição pública de ensino, no Sul de Minas Gerais/Brasil.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), danças são práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos organizados em passos e induções específicas integradas e coreografadas. Assim, verificamos que as danças exercem importantes

contribuições no processo de construção e formação do indivíduo em sociedade (Cuevas, 2017; Diniz, 2019; Silva, 2017). Entendemos ser importante os alunos terem acesso a esta linguagem, pois além dessas contribuições, possibilitará aos educandos ter outras experiências expressivas muito próprias da dança.

As danças folclóricas abrangem as crenças, as práticas, os rituais e os costumes que são tradicionais de um povo ou de uma cultura (Nanni, 2008). Portanto, a dança pode ser uma excelente ferramenta de ensino-aprendizagem, capaz de apresentar as diferentes culturas, raças, danças existentes no Brasil, valorizar a cultura brasileira e contribuir no desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes para além dos muros das escolas (Côrtes, 2010; Megale, 2003; Verderi, 2000).

Dialogando com o exposto acima, Silva (2017) afirma que “as danças folclóricas como ferramenta pedagógica de ensino, possui grande relevância no ensino-aprendizagem nas escolas, como instrumento rico em conhecimentos socioculturais e educacionais a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar” (p. 11). Cabe ressaltar que os termos dança folclórica e popular utilizados neste texto serão utilizados como sinônimos.

Segundo Furlanetto (2010) Bumba meu Boi é uma dança popular das regiões norte e nordeste brasileira que surgiu da história de um fazendeiro branco e um casal de escravos negros. Na qual, o escravo mata um boi do fazendeiro, para servir a língua do animal de alimento para a esposa grávida com desejo.

Nós apoiamos com ênfase na dança popular/folclórica brasileira Bumba meu Boi ou Boi Bumbá, a mesma carrega consigo várias histórias, valores e diferentes nomenclaturas e particularidades de expressões e manifestações de acordo com a região que se encontra no Brasil. Utilizaremos a nomenclatura Bumba meu Boi para este estudo.

Para melhor organização, o artigo será dividido em seis partes. No primeiro momento abordaremos a dança no contexto escolar, em seguida danças populares/folclóricas na Educação Física, e após, a metodologia, resultados e discussões, e por fim as conclusões.

DANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem (conhecimentos e habilidades) essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Tendo como finalidade orientar os sistemas educacionais na elaboração de suas propostas curriculares, e contribuir na formação integral dos discentes (Brasil, 2015).

O mesmo documento explica, que a dança é um componente curricular obrigatório nas aulas de Educação Física para o ensino básico, Ensino Fundamental e Médio. Alguns objetivos mencionados no referido documento são: experimentar e recriar danças do Brasil e do Mundo; experimentar e recriar danças folclóricas da região e do estado; “fruir/desfrutar de danças pertencentes à cultura da região e do estado, compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e interesses das danças pertencentes à cultura da região e do estado” (p.103-104).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, a dança é conteúdo obrigatório na educação básica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de Educação Física se encontra no bloco de atividades rítmicas e expressivas, no eixo conhecimentos do corpo. Assim, o professor terá a possibilidade de desenvolver a dança de forma lúdica e criativa (Brasil, 1997). O mesmo documento afirma que:

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (p. 15).

Sendo assim, constatamos uma grande relevância nos documentos de âmbito nacional que expressam importantes valores com relação ao conteúdo de dança, com ênfase nas danças populares brasileiras, do mundo e danças folclóricas a serem desenvolvidas nas escolas. Entendemos que elas proporcionam aos estudantes o desenvolvimento global, além de incentivar o conhecimento, valorização e apreciação da cultura brasileira (Cuevas, 2017).

Portanto, a dança é capaz de propiciar inúmeros benefícios para os educandos, “em relação aos aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais, contribuindo para a integração e formação do senso crítico, o cuidado com a saúde e com o corpo, além de ser um meio educativo” (Diniz, 2019, p.4).

A dança é considerada uma das primeiras manifestações artísticas e expressivas do ser humano, como mostram os desenhos rupestres dos períodos primitivos. Desde lá, o homem já expressava suas emoções, afeições e relações pela dança com o mundo (Strazzacappa, 2001).

Diante das imensas contribuições que a dança proporciona aos indivíduos, este conteúdo infelizmente não vem sendo desenvolvido em muitas escolas brasileiras ou sendo trabalhado de forma incoerente como afirmam Diniz (2019); Pereira (2006); Verderi (2000), a dança é apresentada no contexto escolar de forma superficial e/ou de forma mascarada, ofertadas somente em datas específicas, ocasiões festivas, datas comemorativas como o dia do folclore, festa junina, etc., não sendo explorada como um conteúdo que tem que ser estudado, principalmente nas aulas de Educação Física.

Segundo Diniz (2019) “a dança não está presente, frequentemente, nos conteúdos didáticos de muitas escolas” (p. 5). Consequentemente, deixando de lado muitos conhecimentos, histórias, culturas, valores, e diversas formas de expressões corporais, que contribuem para o crescimento completo dos estudantes.

A escola, enquanto lugar de formação deve abrir seus espaços a uma grade curricular que valorize os conhecimentos das manifestações populares locais e regionais dos diversos grupos sociais, buscando aproximar os alunos da infinidade de representações culturais que nos remetem às origens históricas e étnicas do patrimônio cultural brasileiro. Desta forma estará desempenhando um papel diferenciado e transformador, em busca da valorização da diversidade, unindo os saberes populares à educação (Alves, 2013, p. 2).

DANÇAS REGIONAIS NO BRASIL

O Brasil é um país miscigenado onde se encontra uma ampla diversidade de etnias, culturas, raças e cores. Tanta diversidade cultural trazida de povos e países diferentes. As distintas tradições e culturas das regiões brasileiras surgem a partir desse contexto de “mudanças e miscigenação entre os povos que podemos chamar de colonizadores sendo seus principais expoentes o Europeu, o Negro e o Indígena, que ao longo da história brasileira fundem seus

costumes, crenças” e conseqüentemente propicia característica única a cada região onde se estabeleceram (Moraes & Corrêa, 2011, p.448).

Os mesmos autores explicam que o Brasil é dividido em cinco grandes regiões sendo elas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, “cada uma dessas regiões possui diferentes elementos folclóricos que compõem sua cultura e a tornam única no mundo. Essas distinções dentro do Brasil se dão por vários fatores, entre eles podemos citar a sua colonização e mestiçagem” (p.448). Nesta direção, apresentaremos a dança da Fita, Frevo, Quadrilha, Siriri e Carimbo que são danças típicas de algumas das cinco regiões brasileiras.

A Dança da Fita é típica da região Sul. Esta é uma manifestação antiga de origem europeia, trazida pelos portugueses e espanhóis para o continente americano (Casudo, 2012). A dança em forma de roda envolve um mastro enfeitado com longas fitas coloridas presas no topo, onde variados passos da coreografia formam trançados com diferentes desenhos.

O Frevo é uma dança carnavalesca própria da região do Nordeste, nascida do povo. Surgiu no Recife no final do Século XIX, seu arranjo musical é a fusão de vários ritmos: maxixe, tango brasileiro, quadrilha, galope e, mais particularmente, o dobrado e a polca marcha. É uma das criações mais originais dos mestiços da baixa classe média urbana brasileira. (Tinhorão, 1978). Este estilo apresenta uma particularidade, suas músicas não contêm uma letra completa, é produzida para ser somente dançada.

A quadrilha é uma dança típica da região Sudeste, “retrata as festas religiosas, onde são celebrados em forma de teatro ritual os casamentos, chuvas e fatos do cotidiano da região, são danças festivas que por refletirem a vida não só dos habitantes do sudeste, mas de grande parte do país, espalharam-se por todas as regiões” (Moraes & Corrêa, 2011, p.448).

O Siriri é uma dança típica da região Centro-Oeste, “realizada na região sul de Cuiabá há mais de 200 anos e reflete o multiculturalismo brasileiro formado por índios, negros, portugueses e espanhóis”. Em sua coreografia encontram-se melodias alegres e ritmo contagiante, que retratam a vida ribeirinha e as tradições religiosas (Sant’Ana & Silva, 2007, s/p). É praticada por homens, mulheres e crianças em fila ou roda formada por pares que cantam e batem palmas ao ritmo da música.

O Carimbó é uma dança típica da região Norte. É uma brincadeira dançada, onde as mulheres tentam seduzir os homens com o gingar de suas saias e homens tentam provar força e virilidade apanhando um lenço deixado no chão sem usar as mãos (Moraes & Corrêa, 2011, p.491).

FOLCLORE E DANÇA POPULAR BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os estudos sobre Folclore e Cultura Popular são oriundos de uma extensa área de conhecimento que para muitos causam estranhamentos nas suas definições conceituais por serem similares, mas existem pequenas diferenças em meio à estrutura contextual. O Folclore seria os contos, lendas, cantigas, histórias, brincadeiras, adivinhações, parlendas, entre outros, passados de geração a geração por via oral. A Cultura Popular tem suas raízes em cada povo e, dessa forma, o folclore está contido nesse cenário cultural, dando ênfase aos valores aplicados no cotidiano de uma sociedade, suas tradições, o seu modo de fazer, usos e costumes. Cada povo produz uma arte peculiar que pode ser observada desde a construção de uma casa ao modo de cozinhar (A. Santos, 2019, p. 14).

A dança do Bumba meu Boi envolve vários estados e cada um teve uma adaptação ao nome, como por exemplo: no Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas e Piauí é chamado bumba-meu-boi; no Pará e Amazonas é boi-bumbá; no Ceará e Espírito Santo é boi-de-reis; no Paraná e Santa Catarina é boi-de-mamão (Marques, 1999). Neste sentido, a dança popular brasileira Bumba meu Boi, é predominantemente das regiões norte e nordeste, que foi se difundindo de diversas formas por todas as regiões do Brasil (Furlanetto, 2010). De acordo com este autor:

A dança se originou através de uma lenda, que conta a história de um rico fazendeiro (elemento branco) cujo boi de estimação é roubado por Pai Francisco, negro escravo da fazenda que mata o animal do seu senhor para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, Mãe Catirina, que quer comer a língua do boi. Pajés e curandeiros (elemento ameríndio) são convocados para reanimar o animal, quando o boi ressuscita urrando, todos os brincantes cantam e dançam em redor do boi, em uma enorme festa para comemorar o milagre. (...) (p. 108).

Nesta direção, consideramos também, que a dança Bumba meu Boi pode ser uma manifestação folclórica, pois, carrega consigo, fatos, histórias, lendas e crenças de um povo/estado que vem sendo passada de geração a geração. Reforçado por Furlanetto (2010) que “o bumba-meu-boi é uma das mais ricas manifestações do folclore brasileiro, e “bumba” é uma interjeição onomatopaica que indica estrondo de pancada ou queda – bumba-meu-boi significa bate ou chifra meu boi” (p. 108).

Ao trabalhar com a dança do Bumba meu Boi, buscamos mostrar a diversidade cultural e de raças existente interna de cada região e como é transpassada e modificada com o decorrer do tempo e com a fusão de outros costumes. Além de proporcionar um conhecimento sobre a história do nosso país, instigando a reflexão sobre aspectos de injustiça como a escravidão.

De acordo com Megale (2003), “[...] a dança folclórica é um elemento indispensável na Educação Física porque proporciona ao aluno agilidade, resistência, além de um agudo senso de responsabilidade e iniciativa” (p. 19). Além disso, enfatizamos o potencial criativo, lúdico, cognitivo crítico dessa dança. Acreditamos também, que além da dança Bumba meu Boi, pode se levar outras danças populares do Brasil como frevo, siriri, pau de fitas, jongo dentre outras, pois também favorecem o desenvolvimento humano.

Reforçamos aqui que a dança no âmbito escolar proporciona uma grande valorização da cultura local estimulando no educando valores morais, físicos, mentais, sociais e culturais, entre vários outros aspectos em acordo com (Cuevas 2017).

A escola é um espaço onde se encontra uma ampla diversidade cultural (Blick,2011), sendo assim, acreditamos que a mesma exerce um papel fundamental na formação humana dos estudantes, capaz de sensibilizar os mesmo sobre as diferenças existentes no contexto escolar e na sociedade. A dança pode ser um excelente auxílio para se trabalhar esta e outras questões.

Segundo Marques (2008), a escola tem o papel, não de reproduzir movimentos acerca da dança, mas sim de “instrumentalizar e de construir conhecimento por meio da dança com seus educandos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social” (p. 23). Nesse sentido, os professores de Educação Física e de outras áreas, poderiam se atentar quanto a inserção das danças folclóricas/populares no currículo escolar e levar em consideração as inúmeras contribuições que as mesmas promovem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Cuevas, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa e compreende uma pesquisa de campo. Como explica Marconi e Lakatos (2010), este tipo de pesquisa caracteriza-se pela obtenção de informações acerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar. A pesquisa durou três meses e foi realizada em uma Escola Municipal de uma cidade do Estado Sul de Minas Gerais. Participaram desta investigação 30 alunos de ambos os sexos, com idades entre 9 e 12 anos, pertencentes a quatro turmas do 5º ano do ensino fundamental.

Utilizamos um questionário como técnica de coleta dos dados composto por 1 pergunta. Para esta pesquisa foram analisadas as respostas da pergunta: “você sabe o que é Bumba meu Boi?”, bem como as justificativas. Também foram feitas filmagens com um celular Moto G 5 plus e anotações em um diário de campo. Segundo Bogdan e Binken (1994), as anotações ou registros em diários de campo são fundamentais para registrar os principais fatos ocorridos durante a pesquisa de campo, possibilitando uma análise mais consistente dos dados encontrados pelo pesquisador. A liberdade de participação foi preservada, evitando possível constrangimento e garantindo, assim, a participação voluntária e sigilosa dos estudantes. Ressaltamos que todos os responsáveis pelos participantes assinaram, antes das intervenções o termo de livre esclarecimento (TCLE), que consentia a participação dos menores nesta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS

Este artigo é fruto de um trabalho pedagógico intitulado como Danças do Brasil, que abordava as principais danças de cada região, utilizando-se como auxiliador das danças folclóricas. Foi elaborado na disciplina de Dança e Artes corporais, no segundo semestre de 2017, no curso de Educação Física e aplicado no primeiro semestre de 2018 em uma escola municipal na região Sul de MG.

O projeto tinha como objetivo geral apresentar a importância pedagógica de se trabalhar as principais danças regionais de cada região, amparado nas danças folclóricas no contexto escolar. O mesmo buscou contribuir com o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Além de promover conhecimentos fundamentais sobre a cultura popular brasileira, consequentemente auxiliando na formação integral dos educandos (Paula & Magalhães, 2018).

A primeira ação foi entrar em contato com a comunidade escolar, diretora e professoras da escola, para apresentar os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após as aprovações da diretora e das professoras, estas últimas cederam algumas aulas na qual batia horário com a aplicação do projeto. Vale ressaltar que somente alguns educandos de cada turma participaram, o restante continuava em aula com a professora em sala. As intervenções aconteceram na quadra da escola.

Em seguida, foi realizado o convite e apresentação das propostas a serem desenvolvidas para os estudantes. Cabe ressaltar que os participantes foram divididos em dois grupos para facilitar as intervenções e proporcionar mais atenção aos mesmos.

A pesquisa sobre a dança popular brasileira Bumba meu Boi foi realizada durante o mês de junho, sendo duas aulas por semana, com duração de uma hora cada. O questionário foi aplicado na primeira aula, em seguida foram realizadas as intervenções, e por último, a criação de uma coreografia. Esta, serviu como instrumento para a avaliação final dos discentes sobre

o tema estudado. Para melhor compreensão será apresentado o cronograma com as atividades realizadas pelos participantes no quadro 1.

1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana
Aplicação do questionário; Atividades teóricas sobre a dança Bumba meu Boi por meio de vídeos e textos.	Dança criativa, com o objetivo de estimular a exploração das diversas formas de se movimentar.	Criação e construção da coreografia.	Finalização e apresentações das coreografias.

Quadro 1. Atividades realizadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a coleta, os dados do questionário foram digitalizados, tabulados e consolidados no programa Microsoft Excel. As informações e filmagens do diário de campo foram organizadas e transcritas no google documentos para melhor compreensão dos dados finais. Os resultados serão apresentados da seguinte forma: Primeiramente, as respostas do questionário, em seguida, as anotações relevantes do diário de campo, e por fim os resultados das filmagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a pergunta: Você sabe o que é Bumba meu Boi? Descreva sobre. De modo geral, todos os participantes desconheciam a dança popular brasileira Bumba meu Boi. Poucos alunos sabiam o que era ou que já tinha visto em algum lugar antes. Porém, surgiram respostas superficiais com: Sim, sem justificativas. O que nos mostra que são respostas sem relevância. Acreditamos que esta falta de conhecimento dos estudantes sobre o tema esteja ligada a dois aspectos importantes, primeiro a falta de interesse e preparação dos professores, segundo pelo fato de que a dança não é algo presente como as modalidades esportivas que são praticadas dentro e fora das escolas.

Neste sentido, Diniz (2019) enfatiza que a dança raramente está presente no ambiente escolar. “Constatando-se que a deficiência da dança no ambiente escolar, na maioria das vezes, se deve ao despreparo do professor” (p. 6). Reforçado por T. Santos (2019), a “dança como um conteúdo da Educação Física, encontra, várias vezes, alguns entraves, entre eles, o grande enfoque na escola do que chamamos de ‘quarteto fantástico’ composto por: futebol, voleibol, handebol e basquetebol” (p. 7).

No diário de campo, observamos que no início os participantes ficaram eufóricos e agitados. Surge algumas hipóteses para tentar explicar esta mudança no comportamento dos estudantes. A primeira estaria relacionada a mudança no local de estudo e a segunda a presença de discentes de outras turmas. Uma outra suposição seria pelo fato dos estudantes

relacionarem as intervenções com um momento “livre e de lazer”. Porém, no decorrer das atividades os participantes começaram a compreender que as aulas tinham conteúdos e objetivos a serem alcançados e que não era somente um simples momento de diversão. Neste sentido, Sborquia e Gallardo (2002), enfatizam que não basta só reproduzir movimentos acerca das danças, mas também requer uma análise e reflexão sobre seus significados. Conseqüentemente, entendemos ser importante para o processo de formação educacional, ampliar o pensamento dos estudantes sobre a dança, estimulando reflexões que vão muito além de conhecer e aprender movimentações, passos e coreografias, mas sobretudo o significado desses elementos da dança em relação à sociedade e cultura.

Na atividade de Dança criativa, onde os estudantes foram estimulados a se movimentarem pelo espaço e explorar as diversas formas de movimentos no plano alto, baixo, médio, rápido, lento dentre outras categorias de movimento. Muitos realizaram a atividade sem receio, outros já tiveram um pouco mais de dificuldades e se sentiam intimidados. Posteriormente a esta atividade de exploração, criatividade e de descobertas, os alunos foram divididos em pequenos grupos para realizar a mesma atividade e já pensar em uma coreografia para a próxima aula. Neste sentido, Côrtes (2010) nos diz que “[...] Tão importante quanto à tradição da dança é a sua funcionalidade, que define a importância e a função dada pela coletividade ao ato de dançar, e que normalmente dá sentido ao pertencimento do indivíduo ao grupo” (s/p).

Sobre a atividade de criação de uma coreografia, acreditamos que, depois de contextualizar e dançar livremente, os educandos já teriam uma bagagem significativa para ajudar nas construções. Cabe ressaltar que todas as coreografias utilizaram a dança aliada a encenações teatrais. Os grupos antes de apresentar a dança em si, fizeram uma pequena encenação sobre a história do Bumba meu Boi. O que nos mostra que os alunos de forma significativa conseguiram compreender nossa proposta pedagógica. Corroborando com este pensamento, Verderi (2000) explica que, a Dança, relacionada à Educação Física, tem um papel fundamental enquanto atividade pedagógica, sendo capaz de despertar no aluno uma relação concreta sujeito-mundo, propiciando atividades geradoras de ação e compreensão. Favorecendo a estimulação para ação e decisão no desenrolar das atividades, para assim, poder modificá-las frente a algumas dificuldades que possam aparecer e através dessas mesmas, reforçar a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito. Em meio a tudo isso, ao perceber que tem espaço para opinar, criar, e discutir processos de criação, os estudantes se percebem enquanto participante e criador do processo, e como efeito, cria-se novos olhares e sentidos para dança.

Vale destacar que não houve questões relevantes sobre gênero e sexualidade, que são questões que estão sempre presentes quando se trabalha dança na escola como explica T. Santos (2019) a dança,

não deve ser negligenciada na escola, apesar das dificuldades encontradas para seu desenvolvimento, apesar de questões enfrentadas como as construções de gêneros, resultado da construção social de uma sociedade que se baseia em uma concepção patriarcal/machista que coloca limitações à própria liberdade do indivíduo (p.13).

Complementando a afirmação acima, Diniz (2019), explica que “um dos preconceitos mais fortes em relação à dança, na sociedade brasileira, ainda diz respeito ao gênero. Para muitas pessoas, dançar em uma sociedade machista como a nossa, nos dias de hoje, ainda é sinônimo de sofrer um preconceito por apenas dançar.” (p. 6).

Neste mesmo sentido, os participantes do sexo masculino participaram ativamente na construção e na dança em si. E todos fizeram o papel do escravo, e outros o papel do boi. E os grupos que não tinha meninos as meninas fizeram o papel do mesmo sem nenhum problema e preconceito. O que nos mostra que a dança tem um papel muito além, de somente reproduzir movimentos padronizados. A mesma é capaz de promover interdisciplinaridade, despertar a criatividade e liberdade de expressão, assim, contribuindo para um conhecimento mais amplo desse conteúdo (Fux, 1983).

Dialogando com o exposto acima, Marques (2012) ressalta que:

A dança tem uma função importantíssima na educação do ser humano comprometido com a realidade, pois possibilita diferentes leituras de mundo. Das manifestações populares à dança contemporânea, a dança na escola deve ser capaz de possibilitar ao aluno conhecer-se, conhecer os outros e inserir se no mundo de modo comprometido e crítico (p. 5-6).

Ao final da pesquisa, a mesma questão foi levantada - Você sabe o que é Bumba meu Boi? Porém, os estudantes tiveram que criar uma coreografia como forma de resposta. Pela mesma, foi possível perceber que os alunos conseguiram ressignificar o conhecimento sobre a dança Bumba meu Boi, e compreender um pouco sobre os benefícios da dança, sobre a história e cultura da região norte e nordeste. Neste sentido, verificamos que a dança contribui em inúmeros ensinamentos e conseqüentemente proporciona um desenvolvimento global para os discentes.

Dialogando com o exposto acima, T. Santos (2019) afirma que “quando a dança é inserida na escola como conteúdo da Educação Física escolar possibilita diversos ensinamentos, baseados, por exemplo, na grande diversidade cultural do país, que poderá ser representada pelas expressões, pelos movimentos corporais através da dança” (p. 5).

CONCLUSÃO

Embora inicialmente os estudantes desconhecêssem a dança Bumba meu Boi, uma das mais conhecidas danças das regiões norte e nordeste do Brasil, após as intervenções deste projeto, as crianças tiveram uma nova percepção sobre esta manifestação da cultura popular brasileira.

Esta nova percepção reflete na formação da identidade dos educandos, neste projeto não posso afirmar que após todas as intervenções modifiquei as concepções dos envolvidos, mas certamente, contribui para o despertar de um novo olhar de si e do outro sobre a cultura popular brasileira.

Neste sentido, entendemos que trabalhar danças populares com intencionalidade pedagógica nas aulas de Educação Física, pode proporcionar diversos saberes e valores importantes para o processo de formação humana. Além disso, a dança Bumba meu Boi é carregada de marcadores de identidade e diversidade cultural, capaz de promover experiências lúdicas e artísticas de grande potencial educativo e favorecer o reconhecimento e valorização dos elementos africanos e indígenas na cultura brasileira.

Esperamos que este artigo possa estimular outros professores(as) e pesquisadores(as) a desenvolver a temática em suas aulas de Educação Física, trabalhos, pesquisas, e ajudar a disseminar a cultura popular brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. F. (2013, October). Dança folclórica na escola: cultura, identidade, pertencimento e inclusão. In *Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore-UFSC, Florianópolis* (Vol. 14). Retrieved from http://labpac.faed.udesc.br/danca%20folclorica%20na%20escola_rita%20f%20alves.pdf
- Blick, R., & Christofoletti, J. F. (2011). *Jogos Teatrais como Conteúdo na Educação Física*. Retrieved from http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_edfis_artigo_rosa_blick.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. *Porto editora*. Retrieved from <https://ria.ufrn.br/123456789/1119>
- Brasil (2015). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Desporto. Retrieved from <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica>.
- Brasil (1997). Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Cascudo, L.C. (2012). *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global.
- Côrtes, G. (2010). Processos de criação em Danças Brasileiras: O folclore como inspiração. *Anais ABRACE*, 11(1). Retrieved from <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/3534/3692>
- Cuevas, B. L. (2017). *A Importância das danças folclóricas no ambiente escolar da cidade de Dourados-MS*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Retrieved from <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2848>.
- Diniz, A. V. (2019). *A dança como conteúdo escolar*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília. Retrieved from <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13447>
- Furlanetto, B. H. (2010). O Bumba-meu-boi do Maranhão: Território de Encontros e Representações Sociais. *Raega-O Espaço Geográfico em Análise*, 20. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/20615>
- Fux, M. (1983). *Dança, experiência de vida* (Vol. 15). Summus Editorial.
- Marconi, M. A. Lakatos, E. M. (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7. Ed. São Paulo: Editora Atlas. Retrieved from <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-605147?lang=es>
- Marques, F. E. D. S. (1999). Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do bumba-meu-boi. *São Luís: Imprensa Universitária*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/268365383_Esteticas_e_disputas_em_torno_do_bumba-meu-boi_Sao_Luis_Maranhao
- Marques, I. (2012). *Linguagem da Dança: arte e ensino. Salto para o Futuro, Dança na escola: Arte e Ensino*, ano XXII, boletim 2, p. 16-22. Retrieved from http://www.folclore.ufsc.br/revistas/2012/02/arte_e_ensino_salto_para_o_futuro.pdf
- Moraes, G. Corrêa, C. (2011). Danças Brasileiras: Conhecendo as Regiões do Brasil Através da Dança. IN: *V Colóquio de História*. p. 487 – 494. Retrieved from <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.487-494.pdf>
- Nanni, D. (2008). *Dança – Educação: Pré Escola à Universidade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Sprint.
- Paula, J. S. Magalhães, M. J. (2018). Danças do Brasil: Em um Contexto Escolar. In: *10 Jornada Científica e Tecnológica, Muzambinho*. Retrieved from <https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcmuz2/jcmuz2/paper/viewFile/4493/2888>

- Pereira, K. S. (2006). *A dança dos signos: considerações sobre a linguagem e o tempo em Henri Bergson* (Doctoral dissertation, Dissertação do Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Departamento de Psicologia). Retrieved from <https://www.sapili.org/livros/pt/cp007084.pdf>
- Rudolf, L. A. B. A. N. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus.
- Sant'Ana, A. P., Velho, Â. F., & da Silva, M. B. (2007). *Grupo de Siriri Flor Ribeirinha de Cuiabá: mídia e legitimação da tradição na pós-modernidade*. Retrieved from http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem05pdf/sm05ss16_06.pdf
- Santos, T. R. A. B. D. (2019). *Possibilidades do ensino da dança na escola*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos, Florianópolis. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199616>
- Santos, A. R. A. D. (2019). *Boi-Bumbá de Parintins: a valorização da cultura popular amazônica através do ensino e aprendizagem em escolas da cidade de Manaus/AM*. Retrieved from <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1654>
- Sborquia, S. P., & Gallardo, J. S. P. (2002). As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2). Retrieved from <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/273>
- Silva, J. C. D. (2017). *As danças folclóricas nas aulas de educação física escolar* (Bachelor's thesis). Retrieved from <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18450>
- Strazzacappa, M. (2001). Dançando na chuva... e no chão de cimento. *O Ensino das Artes: construindo caminhos*, 7, 39-78.
- Tinhorão, J. R. (1978). *Pequena história da música popular brasileira* (da modinha à canção de protesto). RJ, Petrópolis; Ed. Vozes.
- Verderi, E. B. L. P. (2000). *Dança na Escola*. 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint.

CAPÍTULO 4.
Jogos, Saúde, Identidades e Inclusão

Projeto jogamos tudo, brincamos todos: o arranque

Raul Antunes^{1,2}, Nuno Amaro^{1,2}, Rui Matos^{1,2}, Alícia Ribeiro², Beatriz Coelho², & Catarina Mangas^{2,3}

¹ *CIEQV; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; Politécnico de Leiria*

² *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria;*

³ *CICS.NOVA-iACT, Ci&DEI; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; Politécnico de Leiria*

RESUMO

O Projeto ‘Jogamos Tudo, Brincamos Todos’ tem como principal objetivo a promoção da inclusão através de jogos motores adaptados, que fomentem noções relacionadas com a educação para a cidadania e respeito pela diferença, em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Ao longo de oito semanas serão realizadas oito sessões que seguem uma lógica de progressão e consolidação de conhecimentos, sendo cada uma constituída por quatro momentos/atividades: ‘Segue-me’ – aquecimento que simula a deslocação de uma pessoa com deficiência visual e o papel do guia; ‘BalãoBall’ – simula um movimento de uma criança com deficiência motora (falta de funcionalidade dos membros superiores); ‘Bowling Sentado’ – simula o típico jogo do bowling realizado por uma pessoa que se desloca através de uma cadeira de rodas; ‘Jogo das Caixas’ - simula uma ação concretizada a partir dos sons do meio ambiente, por impossibilidade de usar a visão.

Será utilizado questionário que visa verificar as atitudes de inclusão para com os pares com deficiência e, ainda, verificar a perceção das crianças sobre a competência dos seus pares com deficiência, em dois momentos (inicial e final), procurando encontrar semelhanças e diferenças que possibilitem a avaliação do Projeto.

O presente artigo pretende apresentar o Projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”, incluindo uma aplicação piloto realizada em janeiro de 2020 com duas turmas (2.º e 3.º anos do 1.º CEB), procurando-se refletir sobre a operacionalização do mesmo. A partir deste processo, espera-se ajustar e reformular as planificações e as práticas no sentido de alargar o número de participantes nos próximos anos letivos.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão; deficiência; jogos desportivos adaptados; 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

A adoção de práticas inclusivas nas escolas proporciona a cada criança a oportunidade de aprender a viver, respeitando e convivendo com os seus pares, independentemente das suas diferenças. No que diz respeito, de forma particular, às crianças com deficiência, os resultados de estudos empíricos acerca desta temática apontam para o facto das atitudes das

crianças face aos seus pares serem de extrema importância para uma inclusão educativa e social com sucesso.

As investigações levadas a cabo nesta área (Barreto, 2009; Joaquim, 2016; Mota, 2013; Pereira, 2011) baseiam-se essencialmente na aplicação de questionários de avaliação que permitem apenas aferir as atitudes ou perceções das crianças face aos seus pares com deficiência. Neste sentido, consideramos que a implementação do presente projeto pode contribuir, não só para a promoção de conhecimento destas atitudes e perceções, como também para a promoção de estratégias inclusivas – através do programa de atividades e jogos motores adaptados, de forma a consciencializar as crianças sobre a importância do seu papel no processo de inclusão.

O desenvolvimento do projeto parte de dois grandes racionais. O primeiro racional perspetiva a inclusão das crianças em idade escolar, tal como definido no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, onde é possível ler, logo no preâmbulo, que é necessária uma:

aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (p. 2918).

Esta vontade política decorre de experiências anteriores e de resultados profícuos obtidos em estudos desenvolvidos nesta área (Hutzler & Levi, 2008; Obrusnikova, Válková, & Block, 2003; Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck, 2006). Um outro racional parte da proposta de que um programa de atividade física pode ser um bom meio de promover esta necessidade de inclusão e aceitação pelos pares. Este racional é comprovado pela literatura (Reis et al., 2020; Lavega, Planas & Ruiz, 2014) que realça que, para além de uma aprendizagem social relacionada com a tolerância e compreensão, existe também um efeito muito positivo na interação das crianças sem deficiência face aos pares com deficiência.

Pretende-se que as crianças com e sem deficiência tenham igualdade de oportunidades e equidade na forma como participam nas atividades escolares, com vista a desenvolver um sentimento de pertença mútuos. Assim, é importante proceder a uma adaptação dos jogos aplicados no contexto educativo, para que as crianças, com e sem deficiência, possam trabalhar juntas em jogos que as desafiem e estimulem a todas.

Para além destes grandes racionais, existe também um propósito que consiste na contribuição para a massificação de contextos de prática de atividade física (formal e informal) para crianças com deficiência, podendo contribuir para aumentar os níveis de participação destas crianças e, conseqüentemente, potenciar um melhor desenvolvimento psicomotor. Sendo Portugal um país com baixo nível de envolvimento de pessoas com deficiência em atividade física e desportiva, é essencial a adoção de medidas de fomento de estilos de vida ativos e de medidas de sensibilização sobre os benefícios da atividade física regular e prática desportiva para pessoas com deficiência (Saraiva, Almeida, Oliveira, Fernandes & Cruz-Santos, 2013). Naquilo que concerne à utilização de jogos tradicionais e lúdicos no desenvolvimento de programas como este, a literatura (Vaz da Silva & Milagaia, 2018) realça o papel dos mesmos

como instrumento de desenvolvimento de capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas das crianças.

Assim, o principal objetivo deste projeto passará por implementar um programa de atividade física, baseado em jogos motores adaptados, com a duração de 8 semanas (8 sessões) junto de crianças do 1º CEB, e avaliar o seu impacto nas atitudes de inclusão face aos pares com deficiência bem como na perceção de competências das crianças com deficiência.

PROCEDIMENTOS

Tendo por base a problemática referida, o quadro concetual em que assenta, bem como de acordo com os objetivos definidos, foi construído um questionário (que se encontra em processo de validação), elaborado com o apoio de dois especialistas, um da área das ciências do desporto e outro da área das ciências da educação, que é composto por duas partes, sendo a primeira referente à identificação/caracterização dos participantes e a segunda centrada na avaliação de duas dimensões: a) atitudes de inclusão (que representa as atitudes das crianças na inclusão de um colega com algum tipo de deficiência); e b) perceção das competências (que representa a perceção que as crianças têm sobre as competências de uma criança com deficiência – “o que ela consegue fazer”).

Foi definido um cronograma de intervenção com duração de dois meses, sendo composto por 8 sessões de 45 minutos cada, uma vez por semana – o cronograma de intervenção foi definido em concordância com um estudo elaborado por Obrusnikova *et al.* (2003).

Posteriormente, foi realizada uma sessão piloto com o objetivo de testar o programa de atividades previamente definido e o instrumento de avaliação e recolha de dados – questionário. A sessão piloto foi realizada durante o mês de janeiro de 2020, com duas turmas de alunos do 2.º e 3.º anos de escolaridade de uma escola do 1º CEB da região centro de Portugal continental (uma turma com 23 alunos e outra com 20). Com base nas informações recolhidas procedeu-se, posteriormente, a algumas adaptações, tanto das atividades do programa de intervenção (nomeadamente, na compreensão e nível de execução das diferentes atividades e dos seus níveis de complexidade), como de questões relacionadas com o questionário (nomeadamente, na compreensão das questões, capacidade de os alunos responderem autonomamente ao questionário, tempo de aplicação do mesmo, entre outros).

PROGRAMA DE ATIVIDADES

O programa de atividades é composto por quatro atividades/jogos que, através da mobilização de diferentes competências físicas (e.g.: desenvolvimento das estruturas sensoriomotoras, da motricidade fina e global, coordenação, equilíbrio corporal, precisão de lançamento, manipulação de objetos, orientação espaço-temporal, entre outros) e sociais (e.g.: espírito de equipa/entajuda, comunicação, cooperação, respeito pelos colegas, entre outros) procuram envolver todos os alunos numa lógica de “Jogamos Tudo e Brincamos Todos”. Este, face ao seu carácter adaptativo, foi construído com esse propósito, de todas as crianças conseguirem ter a mesma oportunidade de brincar.

Winnick (2011) desenvolveu um modelo de participação desportiva, “Contínuo de integração”, que abrange atividades organizadas desde um ambiente menos restritivo até atividades segregadas. Pretende-se que os participantes com deficiência permaneçam o maior tempo possível em atividades com os seus pares sem deficiência, privilegiando-se dinâmicas

inclusivas em detrimento de atividades separadas. Desta forma, é fundamental que se promova um ambiente de participação inclusiva, mas também um ambiente de inclusão inversa que proporcione condições diversificadas e nas quais as crianças sem deficiência possam participar em atividades que, tendo adaptações, permitem igualmente trabalhar os conceitos de cidadania e sensibilização para a diferença.

Este projeto tem assim potencial para alcançar essa dupla intenção, por um lado através da sensibilização das crianças que, ao brincar, vão passar pela experiência de estarem de olhos vendados e/ou com a sua mobilidade reduzida, vivenciando as sensações de uma criança com deficiência (sensorial ou física). Por outro lado, a criação de condições para o desenvolvimento de jogos/brincadeiras inclusivas, que sejam atrativas para as crianças, permite uma inclusão natural e facilitada.

Para as diferentes atividades devem-se ter cuidados gerais* na instrução, que passam por: a) explicar o porquê de se jogar em determinada condição (simulando essa mesma condição); b) nunca fazer juízos de valor; c) utilizar uma linguagem clara e de fácil compreensão; d) explicar o objetivo do jogo e descrever o jogo; e) questionar sobre possíveis dúvidas.

a) “Segue-me”

Tabela 1. Descrição do jogo “Segue-me”

Competências promovidas	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Comunicação</u> entre o “guia” e a pessoa “cega” - <u>Respeito</u> pelo colega “guia” - <u>Cooperação e entreaajuda</u>, facilitando o papel do “guia” - Experimentação das limitações causadas por uma deficiência visual - Superação das dificuldades de deslocamento, quando se está vendado - Foco de atenção, por ter de se estar atento ao estímulo sonoro, neste caso, às indicações que são dadas
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> - Ter em atenção os cuidados gerais, acima descritos* - Referir o nome e objetivo do jogo - Proceder à explicação do jogo, referindo questões como: método de jogo, espaço de jogo, situações que vão ser abordadas no jogo, crianças com a deficiência que se está a evidenciar (deficiência visual) e informar sobre possíveis variantes, caso necessário
População	Deficiência Visual
Material	Vendas e obstáculos (pinos)
Descrição do jogo	<ul style="list-style-type: none"> - A tarefa é realizada a pares começando por vender um dos elementos que será então a pessoa “cega” e o outro elemento o “guia” - Compete ao elemento que “guia”, guiar o outro elemento, agarrando-o no antebraço ou dando apoio através do ombro e dando-lhe feedbacks verbais, como por exemplo, “cuidado” ou “vira à esquerda”
Objetivo	- Conseguir ir ao encontro daquilo que o “guia” diz, sem que em qualquer altura seja retirada a venda
Variante(s)	<ul style="list-style-type: none"> 1 Introduzir obstáculos ao espaço, tais como: barreiras, pinos; ou até mesmo diferentes pisos (areia, relva, ...) 2 Aumentar a velocidade gradualmente 3 Sem contacto físico (seguindo apenas as instruções verbais do guia)

b) “BalãoBall”

Tabela 2. Descrição do jogo "BalãoBall"

Competências promovidas	<ul style="list-style-type: none">- Interação social, através da <u>comunicação</u> – estímulo de chamar o nome do colega a quem vão passar o balão- <u>Espírito de equipa e cooperação</u>- Experimentação das limitações causadas por uma deficiência motora- Superação das dificuldades de realizar o jogo com a deficiência motora (membros superiores)- Manipulação de um objeto, neste caso, o balão - sem que ele caia no chão, apenas com o uso de um membro superior- Foco de atenção, por ter de estar atento ao estímulo sonoro - que é o nome de um dos participantes- Acuidade auditiva, na percepção dos nomes
Instrução	<ul style="list-style-type: none">- Ter em atenção os cuidados gerais, acima descritos*- Referir o nome e objetivo do jogo- Proceder à explicação do jogo, referindo questões como: método de jogo, espaço de jogo, as situações que vão ser abordadas no jogo, crianças com a deficiência que se está a evidenciar (deficiência motora – membros superiores) e informar sobre possíveis variantes, caso necessário
População	Deficiência Motora (membros superiores)
Material	Balão e rede de voleibol
Descrição do jogo	<ul style="list-style-type: none">- A tarefa é realizada em grupo, cabe aos elementos passar o balão entre todos aleatoriamente, de forma similar ao voleibol, mas com adaptações à deficiência motora. Neste caso, colocariam um dos braços atrás das costas ou uma mão no bolso, imobilizando assim um dos braços- Explorar a comunicação (estimular a que chamem o nome do colega a quem vão passar o balão)- Explorar diferentes formas de contacto com o balão (trocar de braço; contactar com o balão na mão, com cotovelo, com ombro, ...)
Objetivo	- Não deixar cair o balão, sustentando-o no ar o maior tempo possível
Variante(s)	1 Colocar uma rede (simular o voleibol) 2 Colocar mínimo de toques por pessoa e por equipa

c) "Bowling Sentado"**Tabela 3. Descrição do jogo "Bowling Sentado"**

Competências promovidas	<ul style="list-style-type: none">- Interação social – <u>comunicação</u> entre os grupos- <u>Autoconfiança</u>- <u>Respeito pelo "adversário"</u>- Experimentação dos condicionalismos causadas por uma deficiência motora- Superação das dificuldades de realizar o jogo com as características inerentes à deficiência motora (membros inferiores)- Precisão de lançamento, para direcionar a bola- Manipulação de objetos, para lançar a bola- Equilíbrio, para se estar sentado sem tocar com os pés no chão
Instrução	<ul style="list-style-type: none">- Ter em atenção os cuidados gerais, acima descritos*- Referir nome do jogo e objetivo do jogo

	- Proceder à explicação do jogo, referindo questões como: método de jogo, espaço de jogo, as situações que vão ser abordadas no jogo, crianças com a deficiência que se está a evidenciar (deficiência motora – membros inferiores) e informar sobre possíveis variantes, caso necessário
População	Deficiência Motora (membros inferiores)
Material	2 cadeiras, 12 pinos e 2 bolas
Descrição do jogo	- O jogo consiste em sentar-se nas cadeiras e derrubar o maior número de pinos que se encontram posicionados à frente das mesmas, mais concretamente a 6 metros de distância - Cada pino derrubado vale 1 ponto e ganha quem tiver mais pontos ao fim de 3 rondas <u>MUITO IMPORTANTE:</u> - Estimular diferentes formas de posicionamento na cadeira (e consequentes limitações funcionais), tais como: sentado com pernas no chão, sentado com pernas “à chinês” ou com as costas totalmente encostadas à cadeira - Estimular diferentes possibilidades de lançamento da bola, tais como: usar ambas as mãos, braço em posição lateral face à cadeira ou lançar a partir da posição central – “ao colo”
Objetivo	- Derrubar o maior número de pinos possível
Variante(s)	1 Aumentar as distâncias 2 Diminuir o número de pinos 3 Jogar em equipa

d) “Jogo das Caixas”

Tabela 4. Descrição do “Jogo das Caixas”

Competências promovidas	- <u>Comunicação</u> entre o “guia” e a pessoa “cega” - O <u>respeito</u> pelo colega “guia” - <u>Cooperação</u> e <u>entajuda</u> , facilitando o papel do “guia” - Experimentação dos condicionalismos decorrentes de uma deficiência visual - Precisão de lançamento para direcionar a malha, estando vendado - Manipulação de objetos para lançar a malha - Foco de atenção, por ter de se estar atento ao estímulo sonoro que é o ruído dos diversos materiais - Acuidade auditiva, na perceção dos ruídos correspondentes
Instrução	- Ter em atenção os cuidados gerais, acima descritos* - Referir nome do jogo e objetivo do jogo - Proceder à explicação do jogo, referindo questões como: método de jogo, espaço de jogo, as situações que vão ser abordadas no jogo, crianças com a deficiência que se está a evidenciar (deficiência visual) e informar sobre possíveis variantes, caso necessário
População	Deficiência Visual
Material	Vendas, 3 caixas (diferentes dimensões), materiais para colocar nas caixas (tampas, latas e metais) e malhas
Descrição do jogo	- A tarefa é realizada a pares começando por vender um dos elementos que será a pessoa “cega” e o outro elemento o “guia”. O guia tem de seguir, em

	<p>qualquer circunstância, os dois padrões de apoio explorados no jogo de aquecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - É dada a informação que existem três caixas diferentes referentes a níveis de pontuação, colocadas a distâncias diferentes e com diferentes ruídos, evidenciando e/ ou demonstrando os ruídos e os respetivos níveis e pontuações -Depois de se fazer o conhecimento para todos os níveis, o orientador da tarefa agita, aleatoriamente, uma das caixas e aí cabe ao elemento vendado adivinhar qual o número da caixa e o seu patamar, tentando acertar-lhe com a malha, que lhe é dada no início da prova - Se conseguir colocar dentro da caixa são-lhe atribuídos x pontos, tendo em consideração os seguintes patamares: nível 1 = 10 pontos, nível 2 = 20 pontos, nível 3 = 30 pontos; estando estas a uma distância de 1m, 1,5m e 2 m, respetivamente - O participante que faz dupla com o colega vendado tem a função de orientar e dar feedbacks no decorrer dos lançamentos - Ganha a prova a dupla que conseguir maior pontuação, sendo que cada elemento tem 3 tentativas de lançamento, trocando posteriormente de funções
Objetivo	- Colocar o maior número de vezes possíveis a malha nas caixas, de forma a obter a maior pontuação
Variante(s)	<p>1 Aumentar as distâncias de lançamento</p> <p>2 Lançar a malha através do ruído transmitido, deixando de lado o seguimento dos referidos níveis e patamares</p> <p>3 Começar longe do local de lançamento, de modo a ter de caminhar até esse mesmo local, através de um estímulo auditivo (instrução verbal e/ ou ruído das caixas)</p>

Estas quatro atividades foram, como referido anteriormente, testadas numa sessão piloto, sendo esta versão final resultante da identificação e melhoria de um conjunto de aspetos considerados importantes (como a compreensão que os alunos fizeram dos jogos e do *transfer* dos mesmos, a gestão dos tempos de prática e tempos de espera, a adequação dos materiais e a capacidade de realização das tarefas propostas).

Importa ainda referir que, além dos objetivos subjacentes à natureza do projeto e já elencados anteriormente, estas atividades demonstraram, na sessão piloto, serem facilitadores de um ambiente positivo e lúdico, destacando-se o envolvimento e satisfação que os alunos demonstraram na sua realização. Esse facto, além de diretamente observável, foi também reportado pelos alunos do 1º CEB participantes nas sessões e pelas professoras titulares de turma.

CONCLUSÃO

“a filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia, 2003, p. 23)

A sociedade atual não se pode isentar da responsabilidade de acolher todas as pessoas, independentemente das suas características e de contribuir para que as mesmas sejam, não só protegidas, mas incentivadas a participar ativamente e a desenvolver o seu máximo potencial. Por outras palavras, é necessário implementar estratégias que fomentem a inclusão, que é mais do que a aceitação da presença de pessoas com incapacidades ou limitações, mas o reconhecimento da existência de diferenças, que pressupõe que os contextos ofereçam condições para que todos possam ter acesso autónomo a atividades e recursos de forma equitativa.

Sabe-se que as crianças são, por si só, excelentes motores de inclusão para as sociedades, já que ao crescerem respeitando e acolhendo a diversidade e a individualidade, numa lógica de compromisso mútuo, terão, tendencialmente, uma atitude mais aberta e compreensiva enquanto adultos.

O projeto 'Jogamos Tudo, Brincamos Todos' procura cruzar estas premissas, ao construir um programa que inclui estratégias diferenciadas, no caso jogos motores, que, através de uma vertente lúdica, têm potencial para promover um conjunto de competências de uma forma motivadora para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes jogos foram construídos com base em critérios e objetivos específicos, no sentido de permitirem o envolvimento dos alunos em momentos em que pudessem experienciar sensações vividas por pares com deficiência criando, assim, empatia com os mesmos. Para além desse intuito geral, apostou-se em atividades passíveis de replicação em diferentes contextos e com diferentes públicos, sendo possível uma adaptação ao nível de dificuldade, recorrendo a poucos materiais.

A aplicação piloto do projeto, com duas turmas, reforçou que o mesmo tem um grande potencial no âmbito da educação inclusiva, permitindo, ainda, realizar alguns ajustes que deram lugar a uma versão melhorada. A planificação do projeto previa que esta segunda versão fosse aplicada ao longo do ano de 2020, o que não foi possível devido às restrições impostas pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), perspetivando-se, no entanto, que o mesmo possa acontecer em 2021, permitindo alargar o número de participantes e validar as soluções propostas.

Espera-se que os resultados obtidos no projeto 'Jogamos Tudo, Brincamos Todos' possam ser uma base de trabalho para que professores do 1º CEB e professores de educação física trabalhem, junto dos seus alunos, a inclusão, através de recursos e atividades dinâmicas e motivadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo* (Dissertação não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Correia, M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão. Diário da República n.º 129/2018, Série I. (2018-07-06), 2918–2928.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008) Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes of High-School Students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.
- Joaquim, A. (2016). *A Perceção de Alunos sem Necessidades Educativas Especiais face à Inclusão dos Pares com Perturbação do Espectro do Autismo no 3º Ciclo, do Ensino Básico* (Dissertação não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos Cooperativos e Inclusión en Educación Física/ Cooperative Games and Inclusion in *Physical Education*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14, 37-51.
- Mota, N. (2013). *A Relação entre Pares, no Ensino Básico, com Alunos de Necessidades Educativas Especiais Integrados na Turma* (Dissertação não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Obrusnikova, I., Válková, H. & Block, M. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 3. 230-245. 10.1123/apaq.20.3.230.
- Pereira, B. (2011). *A Perceção da Criança Diferente pelos seus Pares em Contexto Escolar* (Dissertação não publicada). Coimbra: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra.
- Reis, H., Silva, A., Simões, B., Moreira, J., Dias, P., & Dixe, M. (2020). Preschool Children's Attitudes Towards Their Peers with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1834079.
- Saraiva, J. P., Almeida, M. R., Oliveira, C., Fernandes, R., & Cruz-Santos, A. (2013). Desporto Adaptado em Portugal: do conceito à prática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 18(5), 623-635.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of “A Paralympic School Day” on Flemish elementary children. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.
- Vaz da Silva, F., & Milagaia, C., (2018) A Inclusão na Perspectiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 42 - 61.
- Winnick, J. (2011). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign: Human Kinetics.

Intervenção psicomotora com crianças com perturbação do espectro do autismo: resultados preliminares de uma revisão sistemática

Adriana Frazão¹, Sofia Santos² & Paula Lebre¹

¹ *INET-MD, Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança*

² *UIDEF – Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa*

RESUMO

Embora não seja um critério de diagnóstico, os problemas motores estão presentes em mais de 50% das crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA), sendo um dos preditores da trajetória desenvolvimental. Vários programas de intervenção psicomotora para crianças com PEA em idade pré-escolar, incluem o jogo como estratégia para a promoção de competências psicomotoras e socioemocionais. Neste âmbito, a intervenção psicomotora tem vindo a ser utilizada ao nível da prestação de apoios a crianças com PEA, em diversos contextos, nomeadamente no contexto educativo, apesar da escassez de evidências a nível dos seus resultados. Desta forma, pretendemos apresentar resultados preliminares de uma revisão sistemática da literatura sobre práticas de intervenção psicomotora (PIP) dirigida a crianças com PEA em idade pré-escolar. Os objetivos desta revisão foram: 1) identificar estudos empíricos das PIP com crianças em idade pré-escolar com PEA; 2) identificar os resultados mais relevantes; e 3) caracterizar metodologias das PIP. Estes dados contribuirão para o desenho e implementação de um modelo inclusivo de intervenção psicomotora dirigido a alunos com PEA frequentando o ensino pré-escolar em Portugal Continental.

PALAVRAS-CHAVE

Intervenção psicomotora; perturbação do espectro do autismo; competências psicomotoras; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A perturbação do espectro do autismo (PEA) é uma perturbação do neurodesenvolvimento cujo diagnóstico se baseia nas dificuldades na comunicação social, interação social, padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, com apresentação heterogénea em termos de gravidade dos sintomas, competências e nível de funcionamento da PEA (American Psychiatric Association, 2013).

Os problemas motores, embora não sejam um critério de diagnóstico, estão presentes em cerca de 50 a 73% das crianças com PEA (Leonard & Hill, 2014; Matson et al., 2011). Neste âmbito, observa-se frequentemente hipotonia (Paquet et al., 2016; Paquet et al., 2019; Renzo et al., 2017), dificuldades no equilíbrio estático e dinâmico e controlo postural (Paquet et al., 2015, 2016; Stins et al., 2015), dificuldades no planeamento e coordenação motora global e fina (Fournier et al., 2010; Matson et al., 2011; Paquet et al., 2016), disfunções na lateralidade (Paquet et al., 2017), dificuldades de imitação, orientação espacial e jogo simbólico (Renzo

et al., 2017). Estas dificuldades têm implicações no desenvolvimento social (MacDonald et al., 2014) emocional e comportamental (Papadopoulos et al., 2012; Stins & Emck, 2018), pelo que a intervenção terapêutica deverá ser baseada em abordagens centradas no corpo-movimento que apoie as crianças a este nível (Paquet et al., 2016; Paquet et al., 2019; Renzo et al., 2017).

As intervenções psicomotoras com crianças com PEA, realizadas por psicomotricistas, são fundamentadas em modelos conceptuais da área da psicomotricidade, que consideram "a influência mútua da cognição, emoção e movimento e a seu efeito no desenvolvimento da competência individual dentro de um contexto psicossocial" (European Forum of Psychomotricity, 2015, p. 2). As práticas da intervenção psicomotora (PIP) são definidas, neste estudo, como um conjunto de abordagens educativas e terapêuticas que abordam a expressão corpo-movimento do indivíduo relacionada com o funcionamento social, emocional e cognitivo. Reconhecendo que a intervenção psicomotora deve basear-se em práticas baseadas na evidência, assegurando que a seleção e implementação de programas se baseiam em métodos eficazes (Santos, 2017), e dado que o impacto das PIP é pouco conhecido, é necessário identificar as evidências atuais através de uma revisão dos estudos empíricos disponíveis.

Esta revisão pretende responder à questão: como são as intervenções psicomotoras desenhadas para melhorar as competências psicomotoras de crianças em idade pré-escolar com PEA e quais os seus resultados? Os objetivos desta investigação são: 1) identificar estudos empíricos que utilizam PIP com crianças em idade pré-escolar com PEA; 2) identificar os resultados mais relevantes; e 3) caracterizar metodologias das PIP.

MÉTODOS

Estratégia de pesquisa

A pesquisa decorreu entre fevereiro e abril de 2020 nas bases de dados: *Web of science*, *PubMed*, *B-on*, *Scielo*, *EBSCO* e *Science Direct* e revistas específicas desta área profissional: *A Psicomotricidade*, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad e Técnicas Corporales*, *European Journal of Psychomotricity*, *Revista online da Associação Brasileira Psicomotricidade*, *Revista Brasileira Psicopedagogia*, *Núcleo do Conhecimento online* e *Psicomotricidade e Motricidade Humana*. Os termos de pesquisa, foram uma combinação de vários termos nos idiomas inglês, português, francês e espanhol: "psicomotricidade" OR "intervenção psicomotora" OR "educação psicomotora" OR "terapia psicomotora" OR "reabilitação psicomotora" OR "programa psicomotor") AND ("autismo" OR "autista*").

Crítérios de Inclusão e Exclusão

Os estudos incluídos preencheram os seguintes critérios: 1) dirigidos a crianças com PEA, síndrome de Asperger, perturbação global do desenvolvimento - não especificada, ou autismo atípico com idades entre os três e seis anos; 2) descrevem intervenção psicomotora (individual ou em grupo); 3) realizam-se em ambientes educativos, clínicos, comunitários ou universitários; 4) são estudos de investigação originais que fornecem informação detalhada sobre métodos de avaliação, intervenção e resultados; 5) reportam resultados decorrentes das PIP relacionados com competências psicomotoras, competências sociais e emocionais e/ou comportamentos; 6) os desenhos dos estudos são de natureza experimental, quase-experimental, observacional ou descritiva.

Os critérios de exclusão dos artigos foram: estudos que não sejam empíricos e primários; documentos escritos noutra língua para além das selecionadas; literatura cinzenta (e. g.: comentários, dissertações de tese, resumos/posters de conferências, etc.).

Seleção de estudos

Obtiveram-se inicialmente 1343 artigos. Os títulos e resumos destes estudos inicialmente identificados foram analisados independentemente por três investigadores para determinar a sua elegibilidade. De seguida, dois dos investigadores analisaram e avaliaram o texto integral de 24 artigos selecionados, a fim de se obter um consenso sobre a inclusão/exclusão no estudo. O terceiro investigador foi consultado sempre que não se chegou a consenso ou para evitar a classificação dos estudos de autoria de um investigador envolvido neste presente estudo. Assim, 10 dos artigos foram excluídos por: participantes não pertencerem à faixa etária alvo (n=3); não abordar uma intervenção psicomotora (n=2); não fornecer resultados resultantes de uma intervenção psicomotora (n=1); ou, o desenho da investigação não ser experimental, quase-experimental, observacional ou descritivo (n=4).

RESULTADOS

Os artigos selecionados para esta revisão sistemática foram 14. Um dos estudos era um ensaio clínico aleatório controlado (*randomized control trial*), dois usaram um desenho de estudo quase-experimental, os restantes eram estudos descritivos pré e pós teste (quatro eram estudos de série de casos, e sete eram relatos de um caso). Analisando o tipo de estudos incluídos, existe uma discrepância entre o número de estudos experimentais ou quase-experimentais (n = 3) e o número de estudos descritivos (n=11).

Os estudos foram conduzidos em Portugal (n=3), Brasil (n=3), Espanha (n=3), França (n=2), Peru (n=1), Estados Unidos da América (n=1) e Porto Rico (n=1).

O número de participantes nos estudos variou de 1 a 27. Metade dos estudos teve menos de três participantes. A idade variou entre 1,9 a 18 anos, uma vez que os estudos incluíram participantes com um grande espectro etário (Desbrow et al., 2016; Ferreira, 2017; Flores et al., 2016; Lima et al., 2014).

Relativamente aos contextos das intervenções, seis dos estudos tiveram lugar em contextos educativos (tais como escolas e jardins de infância), cinco em contextos de clínicas comunitárias (tais como centros de reabilitação/desenvolvimento) e três em contextos de centros de investigação universitários. O nível de formação dos terapeutas não é mencionado em nenhum artigo.

Os resultados variaram de estudo para estudo. Entre os estudos, 10 utilizaram medidas quantitativas para apresentação dos resultados e quatro utilizaram medidas qualitativas. Os instrumentos de medidas quantitativas utilizadas foram a *Bateria Psicomotora* ([BPM]; Fonseca, 2007) em dois estudos (Lima et al., 2014; Mesquita et al., 2015) e a *Escala de Desenvolvimento Motor* (Neto, 2002) em dois estudos (Gonzaga et al., 2015; Sandroni et al., 2015). Os restantes artigos incluídos nesta revisão utilizaram outros instrumentos como escalas de desenvolvimento: *Battelle Developmental Inventory* (Newborg, Stok & Weck, 2001); *Operationalized Portage Inventory* (Williams & Aiello, 2001); *The Schedule of Growing Skills II* (Bellman et al., 1996); um teste de compreensão de vocabulário: *Peabody Picture Vocabulary Test* ([PPVT]; Dunn & Dunn, 2006) e uma escala de avaliação do comportamento adaptativo: *Vineland Social Maturity Scale* ([VSMS]; Doll, 1970). Relativamente às medidas qualitativas,

quatro estudos utilizaram grelhas de observação ou listas de verificação desenvolvidas pelos respectivos autores para descrever os resultados da intervenção (Armas, 2013; ElGarhy & Liu, 2016; Jutard et al., 2009; Maria & Lebre, 2013). As propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação são mencionadas apenas em dois estudos (Desbrow et al., 2016; Flores et al., 2016), descrevendo os procedimentos de validação relativos à população alvo para o PPVT e VSMS. Os instrumentos relativos aos procedimentos iniciais de diagnóstico foram relatados em cinco estudos, tais como: *Childhood Autism Rating Scale* (Schopler, et al., 1998), utilizada em três estudos (ElGarhy & Liu, 2016; Jutard et al., 2009; C. Lima et al., 2014), o *Autistic Spectrum Inventory* (Rivière, 2002) em um estudo (Taboada-Huarcaya, 2019) e o Perfil Psicoeducativo Revisto (Schopler, et al., 1990) noutro estudo (Jutard et al., 2009).

Características das práticas de intervenção psicomotora

As abordagens conceituais das PIP identificadas nos estudos baseiam-se em concepções teóricas de autores como Fonseca (C. Lima et al., 2014; Maria & Lebre, 2013; Santos et al., 2017; Taboada-Huarcaya, 2019), Lapierre e Aucouturier (Armas, 2013), Gallahue e Ozmun (ElGarhy & Liu, 2016), Neto (Gonzaga et al., 2015), Bullinger (Jutard et al., 2009), Arcas (Rodríguez et al., 2017), Bowlby e Ortiz (Taboada-Huarcaya, 2019). Três estudos implementaram as PIP baseadas em exercícios de atividade física (Desbrow et al., 2016; Ferreira, 2017; Mesquita et al., 2015). A base conceptual de Fonseca, referida em alguns estudos, caracterizada por uma fundamentação psiconeurológica dos fatores psicomotores (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, somatognosia, estruturação espaço-temporal e praxias), pressupõe que os fatores psicomotores mobilizam funções de atenção, memorização, planificação, expressão, mentalização, simbolização, inibição, regulação, envolvendo um processo dinâmico entre as execuções de ações e as representações de ações (Fonseca, 2010).

Em geral, nos estudos identificados as PIP apontam objetivos numa grande variedade de competências-alvo, que organizamos em 15 categorias distribuídas em sete domínios: psicomotor, padrões de comportamento restritos e repetitivos, desenvolvimento social e interação entre pares, comunicação, lazer, atividades de vida diária e processamento sensorial. Dada a natureza específica das PIP, todos os estudos visaram pelo menos uma competência psicomotora. Nove das PIP visavam competências motoras globais e finas (Desbrow et al., 2016; Ferreira, 2017; Gonzaga et al., 2015; Lima et al., 2014; Maria & Lebre, 2013; Mesquita et al., 2015; Rodríguez et al., 2017; Sandroni et al., 2015; Santos et al., 2017), e cinco apontaram a consciência do corpo, orientação espacial e organização temporal (ElGarhy & Liu, 2016; Ferreira, 2017; Gonzaga et al., 2015; Lima et al., 2014; Sandroni et al., 2015). Os padrões restritos e repetitivos de comportamento e desenvolvimento social e competências de interação entre pares foram identificados em quatro estudos (Armas, 2013; Jutard et al., 2009; Maria & Lebre, 2013; Santos et al., 2017). O domínio da comunicação, incluindo competências verbais e não-verbais, foram referidos em quatro estudos (Armas, 2013; Maria & Lebre, 2013; Rodríguez et al., 2017; Taboada-Huarcaya, 2019). As atividades do domínio da vida diária foram desenvolvidas em apenas um estudo (Flores et al., 2016).

A informação relativa ao número, duração, frequência e espaço onde as sessões das PIP tiveram lugar não foi descrita em todos os estudos. Considerando as informações disponíveis, o número de sessões variou entre 10 e 26, ocorrendo numa frequência bi-semanal em seis estudos, ou semanal em cinco estudos e três vezes por semana num estudo. A duração variou entre 30 e 90 minutos, ocorrendo em salas terapêuticas/ginásio, ou no espaço de piscina ou recreio da escola.

As sessões foram de carácter individual em nove estudos, em grandes grupos com 13 a 28 participantes em quatro estudos, ou em pequeno grupo de três crianças. Um estudo aponta

sessões de grupo e individuais e um estudo aponta a participação dos pais em sessões individuais. Três estudos mencionaram uma estrutura da sessão, composta por três momentos: atividades de ativação geral, atividades orientadas para os principais objetivos da sessão e atividades de retorno à calma/ relaxação.

As atividades descritas nas PIP foram caracterizadas em dois tipos: orientadas para objetivos e orientadas para a experiência. As atividades orientadas para objetivos apresentavam um foco funcional incluindo jogos motores, ações e movimentos. As atividades orientadas para a experiência utilizadas em seis estudos com um foco relacional incluíram jogos livres e simbólicos, bem como exploração sensorial. Embora as técnicas não tenham sido descritas em detalhe nos artigos analisados, incluem-se: circuitos motores, atividades de mobilização corporal, imitação, modelação, desenho, jogos de planeamento motor, exploração sensoriomotora, jogo de construção, jogo simbólico, técnicas de relaxamento e respiração.

Resultados das intervenções

Mais de metade das PIP demonstraram ter impacto nas competências motoras globais e nas categorias de resultados da comunicação verbal. Além disso, embora quase todos os estudos não tenham relatado resultados estatisticamente significativos, foram mostradas melhorias nos resultados (regulação tónica, equilíbrio, consciência corporal, capacidades motoras finas, orientação espacial, desenvolvimento social e interação entre pares e comunicação verbal).

DISCUSSÃO

Explorando os efeitos das PIP com crianças com PEA, a presente revisão sistemática identificou diferentes PIP. No que diz respeito à atual evidência das PIP, é reforçada a necessidade de mais investigação, a fim de melhor clarificar o impacto da intervenção psicomotora para crianças com PEA.

Os estudos forneceram uma visão mais ampla sobre diferentes tipos de intervenções, conceptualizações, utilização de diferentes terminologias, diferentes programas estruturas e duração das sessões. A maioria dos estudos tinha diferentes desenhos de estudo e medidas de resultados. Verificou-se a necessidade de desenhar estudos com maior nível de evidência científica.

Esta revisão sistemática sugere que as PIP têm efeitos positivos na promoção do desenvolvimento psicomotor e social dos participantes e da interação entre pares e comunicação verbal, embora estes resultados não sejam estatisticamente significativos.

Limitações

Os resultados sintetizados referem-se a uma vasta faixa etária, pelo que não é possível concluir sobre os resultados específicos para crianças dos três aos seis anos de idade. Além disso, a maioria dos estudos foram descritivos, sem grupo de controlo e sem controlo de variáveis moderadoras, pelo que a generalização dos resultados é limitada. Verificaram-se dificuldades adicionais ao integrar os resultados qualitativos e quantitativos ao longo do processo de revisão sistemática, mantendo um processo rigoroso de extração e síntese.

Implicações para a investigação e a prática

É necessária uma descrição clara dos modelos de intervenção que suportam a prática de intervenção psicomotora. Os resultados desta revisão corroboram a escassez de estudos de eficácia das práticas psicomotoras (Santos, 2017). O número reduzido de estudos publicados limita o reconhecimento desta intervenção como uma boa prática para crianças com PEA. Será importante realizar mais estudos experimentais para investigar os efeitos das intervenções psicomotoras para que os psicomotricistas possam conduzir um processo terapêutico partindo de práticas baseadas em evidências (Brodhead et al., 2018; Steinbrenner et al., 2020).

Os procedimentos estruturados validados através de investigação (Brodhead et al., 2018) são uma recomendação, não só para que psicomotricistas possam desenvolver as melhores metodologias com crianças com PEA, mas também para os clientes possam usufruir do seu direito de escolher um serviço que melhor apoie as suas necessidades.

Apesar das metodologias das PIP analisadas serem heterogêneas, esta revisão sintetiza práticas que os psicomotricistas podem ter em conta na sua intervenção, sugere algumas competências alvo, fornece exemplos de instrumentos de avaliação, exemplos de atividades, número, duração, frequência de sessões e organização das sessões.

Estudos futuros devem adotar metodologias de avaliação e desenhos com um maior rigor e nível de evidência científica.

CONCLUSÃO

Esta revisão sistemática analisa o estado da arte nas práticas de intervenção psicomotora para crianças com PEA e fornece recomendações para pesquisas futuras. Foram identificados estudos empíricos utilizando PIP para crianças em idade pré-escolar com PEA e suas metodologias.

Embora não seja possível concluir sobre a eficácia das intervenções psicomotoras devido a um número de estudos experimentais limitados, estes parecem promissores resultando em efeitos positivos. É necessário melhorar o conhecimento de práticas de intervenção psicomotora mais eficazes para crianças com PEA.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito da bolsa de doutoramento atribuída à primeira autora (SFRH/BD/143886/2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Armas, R. R. (2013). Estudio y análisis de la expresividad psicomotriz en niños con síndrome de asperger. Una forma de reflexionar para ajustar nuestra respuesta. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 38, 38–59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5433871>

- Brodhead, M., Cox, D. & Quigley, S. (2018). Chapter 5 - The decision-making process of evidence-based practice. In M. Brodhead, D. Cox, & S. Quigley (Eds.). *Practical Ethics for Effective Treatment of Autism Spectrum Disorder* (pp. 67-84). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814098-7.00005-5>.
- Desbrow, J. M., Vicente, D. B. R., Martín, J. J. S., Ruiz, A. S., López, M. de los S., & Hernández, G. S. (2016). Impacto de la intervención psicomotriz en la comunicación de personas con trastornos del espectro autista: resultados preliminares. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 57–62.
- ElGarhy, S., & Liu, T. (2016). Effects of Psychomotor Intervention Program on Students With Autism Spectrum Disorder. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 491–506. <https://doi.org/10.1037/spq0000164>
- European Forum of Psychomotricity (2012). *Psychomotrician professional competences in Europe*. https://psychomot.org/documents-inventory/professional_competences_2012.pdf
- Ferreira, M. V. M. (2017). Psicomotricidade e Atividade Aquática: A Prática com a Criança Autista. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 1(2), 329–337.
- Flores, J., Cuadras, G., Vega, H., Contreras, M., López, S., & Olivares, P. (2016). Efectos de un Programa Combinado de Planificación y Psicomotricidad en Niños con Autismo. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 16(3), 141–155. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Fonseca, V. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção Psicopedagógica*, 18(17), 42–52. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf>
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1227–1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Gonzaga, C., Oliveira, M. C. S., André, L. B., Carvalho, A. C., & Bofí, T. C. (2015). Detecção e intervenção psicomotora em crianças com transtorno do espectro autista. *Colloquium Vitae*, 7(3), 71. <https://doi.org/10.5747/cv.2015.v07.n3.v146>
- Jutard, C., Kloeckner, A., Périsse, D., & Cohen, D. (2009). Intérêt de l'abord sensorimoteur dans les pathologies autistiques sévères: illustration clinique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57(2), 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.12.003>
- Leonard, H. C., & Hill, E. L. (2014). Review: The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 163–170. <https://doi.org/10.1111/camh.12055>
- Lima, A., Gehres, A., Lorenzini, A. R., & Brasileiro, L. T. (2017). A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física TT - The influence of non-verbal educational and therapeutic Practices in autism spectrum disorder. *Motricidade*, 13(spe), 87–96. <https://doi.org/10.6063/motricidade.12867>
- Lima, C., Afonso, C., Calado, A., Torgal, F., Gouveia, R., & Nascimento, C. (2014). O impacto do programa integrado para o autismo (PIPA). *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. 5(1), 231–244. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/1138/1253>
- MacDonald, M., Lord, C., & Ulrich, D. A. (2014). Motor skills and calibrated autism severity in young children with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 95–105. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0068>
- Maria, I., & Lebre, A. P. (2013). Intervenção psicomotora nas perturbações do espectro do autismo: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 38, 19–37.
- Matson, M. L., Matson, J. L., & Beighley, J. S. (2011). Comorbidity of physical and motor problems in children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2304–2308. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.036>
- Matson, M. L., Matson, J. L., & Beighley, J. S. (2011). Comorbidity of physical and motor problems in children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2304–2308. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.036>

- Mesquita, H., Serrano, J., Petrica, J. M., Batista, M., & Almeida, D. (2015). Efeitos da atividade física adaptada no perfil psicomotor de uma criança com espectro de autismo. *Revista de Ciencial Del Deporte*, 11(supl.2), 131–132. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/248/246>
- Papadopoulos, N., McGinley, J., Tonge, B., Bradshaw, J., Saunders, K., Murphy, A., & Rinehart, N. (2012). Motor proficiency and emotional/behavioural disturbance in autism and Asperger's disorder: Another piece of the neurological puzzle? *Autism*, 16(6), 627–640. <https://doi.org/10.1177/1362361311418692>
- Paquet, A., Olliac, B., Bouvard, M. P., Golse, B., & Vavre-Douret, L. (2016). The semiology of motor disorders in autism spectrum disorders as highlighted from a standardized neuro-psychomotor assessment. *Frontiers in Psychology*, 7(1292), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01292>
- Paquet, A., Olliac, B., Golse, B., & Vavre-Douret, L. (2019). Nature of motor impairments in autism spectrum disorder: A comparison with developmental coordination disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 41(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13803395.2018.1483486>
- Renzo, M. Di, Castelbianco, F. B. di, Vanadia, E., Racinaro, L., & Rea, M. (2017). The Psychomotor Profile in Children with Autistic Spectrum Disorders: Clinical Assessments and Implications for Therapy. *Autism-Open Access*, 07(03). <https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000209>
- Rodríguez, M. T., Gómez, I. M., Prieto-Ayuso, A., & Gil-Madrona, P. (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Investigación En Logopedia*, 7(1), 89–106.
- Sandroni, G., Ciasca, S., & Rodrigues, S. (2015). Avaliação da evolução do perfil motor de pré-escolares com necessidades educativas especiais após intervenção psicomotora breve. *Revista Psicopedagogia*, 32(97), 4–13. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n97/02.pdf>
- Santos, S. (2017). Psychomotor therapy & intellectual disability: from 0 to 100. *International Journal of Psychology and Neuroscience*, 3(2), 22-37.
- Santos, R., Seixas, S. R., & Piscalho, I. (2017). Contributos da psicomotricidade na intervenção precoce - estudo de caso. *Revista Da UIIPS – Unidade de Investigação Do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 21–33. <https://doi.org/http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Stins, J. F., & Emck, C. (2018). Balance performance in autism: A brief overview. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00901>
- Stins, J. F., Emck, C., de Vries, E. M., Doop, S., & Beek, P. J. (2015). Attentional and sensory contributions to postural sway in children with autism spectrum disorder. *Gait and Posture*, 42(2), 199–203. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2015.05.010>
- Taboada-Huarcaya, X. (2019). Efecto de la intervención psicomotriz con participación del cuidador sobre la comunicación gestual de una niña con autismo. *Revista Medica Herediana*, 30(2), 100–104. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i2.3549>

O “Poder” brincar: O espaço da brincadeira na reabilitação da criança com deficiência

Ana Paula Ribeiro Hirakawa¹, Karla Dias Tomazella²

¹ *Psicóloga Clínica, CER-IV – Centro Especializado em Reabilitação do M’Boi Mirim*

² *Nutricionista Clínica CER-IV – Centro Especializado em Reabilitação do M’Boi Mirim*

RESUMO

O brincar na infância tem um papel fundamental na constituição e desenvolvimento da criança tanto nos aspectos psíquicos quanto sociais. Sendo assim, a reabilitação infantil não é somente pensada a partir de uma visão médica, mas ela deve englobar uma intervenção interdisciplinar que parte do lugar da criança em que o lúdico é a forma da mesma poder se relacionar com o mundo. Público a quem se destinou: Crianças com deficiência física e ou auditiva e ou intelectual com idade entre 5 a 12 anos e seus familiares. Etapas realizadas: durante 4 dias, em um período de 10 horas cada dia, foi disponibilizado em espaço aberto de um centro especializado em reabilitação da cidade de São Paulo, atividades lúdicas para o brincar, com o tema de “verão”, ou seja, o ambiente trouxe recursos que remetiam ao clima de verão e os pacientes e seus familiares foram estimulados pela equipe multidisciplinar (Psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, nutrição e serviço social) a participarem de forma livre das atividades interativas e sensoriais propostas. Resultados: essa ação de interação social e aproximação dos familiares com a terapia oferecida a seus filhos, levou a maior entendimento destes últimos quanto a importância do brincar e de ter momentos em que a criança pode simplesmente estar na brincadeira, e que isso por si só já é um processo terapêutico. Conclusão: a partir do momento em que se oferece à família e à criança com deficiência, a possibilidade da prática de atividades lúdicas e do brincar que é disponível a toda criança, se abre um espaço de pensar não na deficiência, mas sim na infância e na sua relação com o mundo lúdico, ou seja, a criança com deficiência não necessita somente de habilitação e reabilitação, mas necessita de estar no mundo na sua essência infantil que é brincar livremente.

PALAVRAS-CHAVE

Crianças com deficiência; Brincar; Centros de reabilitação.

INTRODUÇÃO

O Centro Especializado em Reabilitação (CER) é uma política pública oriunda do “Plano Viver Sem Limites”, e se localiza estrategicamente na rede de atenção a saúde da pessoa com deficiência, seja esta física, auditiva, visual e intelectual, atuando de forma interdisciplinar (Brasil, 2013). E é nesse contexto, que se encontram em reabilitação, crianças com diferentes deficiências, demandas e necessidades, instigando a elaboração de um plano terapêutico singular, assim como descrito por Figueira (2014) onde a preocupação dos centros de reabilitação não deve ser a própria deficiência, mas sim a continuidade do desenvolvimento saudável para esse sujeito.

O brincar é importante para o desenvolvimento infantil, e é utilizado amplamente como intervenção precoce para as crianças com deficiência, porém é preciso ressaltar que quando esse brincar é muito direcionado, com instruções e regras, isso pode se tornar uma barreira importante para o desenrolar de uma brincadeira espontânea e livre, sendo então necessária a criação de espaços lúdicos que apoiem as brincadeiras de todas. As crianças com deficiência acabam por ter oportunidades limitadas de brincar, seja pela dificuldade de espaços adaptados ou mesmo pela família poder auxiliar nesse brincar (Sterman et al, 2020; Stancheva-Popkostadinova & Zorcec, 2017).

Pieczkowski & Farias de Lima (2017) apontam que a criança com deficiência na história vem mudando seu lugar em que anteriormente era considerada como alguém que viria a ser, para atualmente ser compreendida como um ator de direitos sociais, e isso coloca essa criança como uma construção social e não mais determinante a partir da sua deficiência.

Diante do fato da importância do brincar como recurso terapêutico para crianças com deficiência, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do uso do lúdico e do espaço de brincar livre como uma intervenção possível e facilitadora no processo de reabilitação da criança com deficiência em um serviço público do sistema único de saúde na cidade de São Paulo, SP, Brasil.

METODOLOGIA

O trabalho trata-se de um relato de experiência onde crianças com deficiência física e ou auditiva e ou intelectual com idade entre 5 a 12 anos e seus familiares participaram, durante 4 dias, em um período de 10 horas cada, de atividades de brincar livre em um espaço aberto do centro especializado em reabilitação da cidade de São Paulo – SP, Brasil.

As atividades lúdicas para o brincar, tinha como o tema o “verão”, ou seja, o ambiente trouxe recursos que remetiam ao clima de verão e os pacientes e seus familiares foram estimulados pela equipe multidisciplinar (composta por psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, nutrição e serviço social) a participarem de forma livre das atividades interativas e sensoriais propostas.

RESULTADOS

Foi observado no *setting* terapêutico, pela *expertise* dos terapeutas, que a ação de interação social e aproximação dos familiares com a terapia oferecida a seus filhos, levou ao maior entendimento destes últimos quanto a importância do brincar e de ter momentos em que a criança pode simplesmente estar na brincadeira, sendo por si só, um processo terapêutico.



Figura 1. Crianças com deficiência e seus familiares em interação social.

Outro fato que pode ser observado foi a relação da família com o espaço de brincar livre, em que alguns familiares ficaram distantes, outros participaram juntos, e alguns precisaram de apoio para poderem estar nesse espaço com a criança. Diante do exposto, essa experiência os auxiliou no tocante de observar diferentes formas de se relacionar, onde se encontravam no mesmo espaço e podiam compartilhar seus olhares para com suas crianças, sendo pelo apoio de uma outra criança, de outros familiares ou mesmo dos terapeutas, mas a intervenção já fazia parte da dinâmica, o que mostrou ser um resultado positivo nessa experiência.



Figura 2. Crianças com deficiência e seus familiares no ato do brincar livre.

Essa experiência dentro do serviço de reabilitação, trouxe ainda como resultado, a compreensão do lugar da infância e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, em que a estimulação pode ser compreendida a partir da troca, do estar com o outro, de ter um espaço para a criação de maneira espontânea, valorizando cada brincadeira e cada gesto. Dessa maneira, tanto o serviço, quanto a família, passaram a entender que a brincadeira, os jogos e deixar a criança escolher como brincar, favorece e potencializa o seu

desenvolvimento, e não somente por meio de processos terapêuticos de reabilitação com atividades direcionadas, repetitivas e por muitas vezes desprazerosas.



Figura 3. Criança com deficiência e seu pai participando de atividades lúdicas.

DISCUSSÃO

Estratégias com o objetivo de possibilitar o brincar para crianças com deficiência foram descritas em estudos recentes como o de Crawford, Stanfford, Phillips, Scott & Tucker (2014), onde estimularam o adulto que cuidava da criança como um facilitador para o desenvolvimento da brincadeira, evidenciando que esse estímulo é positivo e importante para a criança.

Em outro estudo, pode-se observar que dados científicos apontam para o risco no desenvolvimento da criança com deficiência quando não há a participação dela em brincadeiras coletivas ou individuais, e que é muito importante que as mesmas façam parte desse brincar, por que essa participação promove novas habilidades, aumenta o bem estar físico e emocional e melhora a qualidade de vida e que os terapeutas, os profissionais da área da saúde e educacional devem “voltar o olhar” para este fato (Hoogsteen & Woodgate, 2010).

Em relato de caso do atendimento de uma terapeuta ocupacional com paciente diagnosticado com deficiência (física e cognitiva), esta observou que ações de cuidado, incentivo de experiências, manejos de como lidar com as situações, fazem parte do brincar e incluem tanto terapeutas quanto familiares (Takatori, Bomtempo & Benetton, 2001).

Estudo desenvolvido por Pinto & Goes (2006), os autores propuseram para crianças com deficiência, sessões semanais de brincadeira livre coletivas, durante um período de sete meses e observam que quando deixadas com seus próprios recursos, essas não tinham uma boa disposição a entrar em brincadeiras, mas se mediadas (por exemplo por seus familiares), elas conseguiram se engajar em situações imaginárias dentro do coletivo.

Os achados após a ação realizada no presente trabalho, corroboram a relevância do brincar para o processo do desenvolvimento adequado e saudável da criança com deficiência, em que ela pode e deve ser compreendida a partir da infância, que é um momento tão importante para seu desenvolvimento e não somente a partir do olhar patologizador e estigmatizado em

que ela por vezes é colocada, possibilitando assim, sua participação em espaços a partir da sua condição de estar na infância.

CONCLUSÃO

Sendo o centro de reabilitação um equipamento direcionado para a pessoa com deficiência, se destaca a importância desse serviço para poder promover a qualidade de vida e de saúde tanto dos aspectos motores, quanto sociais e psíquicos, portanto essa experiência propôs um espaço para a produção da família e da criança a partir da brincadeira.

A possibilidade da prática de atividades lúdicas e do brincar ofertadas à família e à criança com deficiência, se mostra como um recurso onde é possível pensar não somente na deficiência, mas sim na infância e na sua relação com o mundo lúdico, ou seja, a criança não necessita somente de habilitação e reabilitação, mas também de “estar no mundo” na sua essência infantil, que é o brincar livremente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2013). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites*. Brasília.
- Crawford, S.K., Stanfford K.N, Phillips S. M, Scott, K.J. & Tucker. P (2014). Strategies for inclusion in play among children with physical disabilities in childcare centers: an integrative review. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 34 (4), 404-423.
- Figueira, E. (2014). *Introdução à psicologia e pessoas com deficiência: A construção de um novo relacionamento!* (2ª ed.). São Paulo: AgBook.
- Hoogsteen, L. & Woodgate, R.L. (2010). Can I play? A concept analysis of participation in children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 30 (4), 325-339.
- Pinto, G.U., Goes, M.C.R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (1), 11-28.
- Sterman, J. et al. (2020). Creating play opportunities on the school playground: Educator experiences of the Sydney playground project, *Australian Occupational Therapy Journal*, 67 (1): 62-73.
- Stancheva-Popkostadinova, V. & Zorcec, T. (2017). "14 Play in Early Intervention for Children with Disabilities". In *Play development in children with disabilities*. <https://doi.org/10.1515/9783110522143-016>.
- Takatori, M, Bomtempo, E, Benetton, M. J. O brincar e a criança com deficiência física: a construção inicial de uma história em terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 9 (2), 92-105.

ProLearn4ALL: a brincadeira e o jogo a favor da construção de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos

Nuno Fragata Marques¹, Catarina Mangas² & Carla Freire³

¹ ESAD, LIDA/CICS.NOVA – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. nuno.marques@ipleiria.pt

² ESECS, CICS.NOVA – iACT/CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.
catarina.mangas@ipleiria.pt

³ ESECS, CI&DEI/CICS.NOVA – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. carla.freire@ipleiria.pt

RESUMO

Com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para a aceitação da diferença, o projeto ProLearn4ALL criou recursos lúdico-pedagógicos acessíveis que reuniu numa maleta, procurando dar a conhecer os principais domínios da deficiência (auditivo, intelectual, motor e visual).

Cruzando as áreas da Educação, do Design e da Inclusão, e partindo de princípios do *Problem Based Learning*, foram concetualizados vários produtos ao longo das diversas fases do projeto, tais como livros em multiformato, jogos de pergunta-resposta, jogos de chão, entre outras propostas, tendo sido selecionados dez recursos para serem desenvolvidos, testados e validados: cinco livros de apresentação de personagens, quatro jogos inovadores e interativos e uma história final com uma abordagem holística.

Cada produto pretende sensibilizar para um domínio da deficiência a partir de uma personagem definida com características específicas. Neste sentido, da conceção e manuseio de materiais impressos à recriação de jogos de grupo acessíveis, mas potenciadores de reflexão individual, procuraram-se soluções criativas que permitissem a construção de narrativas, abordando temáticas que caracterizam a deficiência. Recorreu-se, por exemplo, a imagens com o intuito de serem desvendadas pelo tato, à criação de histórias e realização de tarefas a partir da simulação de limitações físicas e sensoriais, à associação de conceitos a objetos e/ou emoções, entre outras situações que potenciassem a curiosidade por formas de comunicação alternativas e aumentativas.

Espera-se que o processo de descoberta potencie a entreaajuda e a compreensão das diferenças entre pares, através do reconhecimento de características, situações e ações específicas que são usadas a favor de um processo de identificação com as personagens. O jogo e a brincadeira contribuem, neste sentido, para mudar atitudes e comportamentos face a pessoas com deficiência, e reforçar uma noção de pertença associada ao respeito e aceitação pela diferença.

PALAVRAS-CHAVE

Acessibilidade; inclusão; jogo; deficiência.

INTRODUÇÃO

Tendo como objetivo a criação de recursos lúdico-pedagógicos acessíveis a todas as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, sensibilizando-as para a diferença e aumentando o seu

conhecimento sobre as características da deficiência, o projeto ProLearn4ALL desenvolveu-se entre outubro de 2017 e outubro de 2019.

Este artigo revela um processo de trabalho que valoriza o lúdico e a brincadeira, por influência da metodologia usada e de autores de referência, que levou à criação de recursos acessíveis e à reflexão prática sobre os mesmos.

O artigo começa por fazer um enquadramento sobre brincadeira e aprendizagem, sobre recursos lúdico-pedagógicos acessíveis, de seguida foca-se na possibilidade da criação de narrativa tendo como ponto de partida a ilustração aplicada a um meio e função. Mencionando autores de referência revelam-se abordagens que assumem o objeto como modo de cruzar e promover elementos de comunicação a favor de uma narrativa. Centrando a atenção na construção dos recursos lúdico-pedagógicos do projeto ProLearn4ALL, descrevem-se as preocupações reveladas na sua produção e como essas preocupações permearam a construção da Maleta que alberga os recursos.

BRINCADEIRA, E APRENDIZAGEM

A importância do lúdico para a aprendizagem

A aliança entre a brincadeira e a aprendizagem não é recente. O conceito, idealizado por Froebel (1782–1852) para a Educação Pré-escolar, tem vindo a ser alvo de diferentes estudos e abordagens ao longo dos anos (e.g. Método Montessori), nas quais se têm reconhecido os benefícios do jogo na educação (Higuera-Rodríguez, Medina-García, & Molina-Ruiz, 2020; McInnes, 2019).

Quando a criança se sente num ambiente de brincadeira fica mais propenso à aquisição de novos conhecimentos de uma forma lúdica, mantendo a motivação e o envolvimento numa dada tarefa (Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams e Kirk, 2020). Neste sentido, e para se compreender a distinção que as crianças fazem entre atividades de brincadeira e de trabalho, a revisão de literatura de Goodhall e Atkinson (2019) destaca pistas já bem evidenciadas empiricamente, tais como: a voluntariedade, a possibilidade de escolha de recursos, materiais, etc.; o espaço, no que se refere ao chão ou à mesa, ao ambiente exterior/interior ou outros espaços convencionais ou não convencionais da prática educativa; a presença ou proximidade de adultos; as emoções demonstradas aquando da realização da atividade; e a natureza das atividades, nomeadamente o tipo de recursos utilizados para realizá-las, o esforço exigido e o propósito. As autoras referem, ainda, que a cultura, contexto, idade e tempo podem, também, influenciar a perceção na distinção destes conceitos, assim como as abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula. Quanto mais dinâmico for o professor e mais construtivista for a abordagem pedagógica, menor a distinção entre atividade de trabalho e de brincadeira, dando lugar a um espaço misto de aprendizagem contínua.

Desta forma, quando as crianças realizam atividades em ambientes que percecionam como sendo de brincadeira (e.g. no chão, com proximidade de adultos, tendo possibilidades de escolha) revelam um aumento na capacidade de desempenho de tarefas de resolução de problemas (McInnes, 2019; 2010; Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams, & Kirk, 2020), assim como também um maior relaxamento, motivação, flexibilidade de pensamento e maior envolvimento nas atividades (McInnes, 2019). Neste sentido, não só os ambientes, mas também as estratégias percebidas como lúdicas, podem trazer grandes benefícios para a educação, na medida em que incentivam as crianças a desenvolverem o seu processo de aprendizagem enquanto brincam (Al-Azawi, Al-Faliti & Al-Blushi, 2016).

Higuera-Rodríguez, Medina-García e Molina-Ruiz (2020) resumem, a partir da literatura científica, algumas das vantagens dos jogos na educação, tais como o potencial para promover diferentes competências, desenvolvimento da autonomia, tomada de decisões sem riscos, enriquecimento e flexibilidade da atividade cognitiva, maturação psicomotora, desenvolvimento emocional e socialização da criança, que mostram a relevância destas estratégias que rentabilizam os interesses das crianças para a sua própria educação.

A partir da criação de 22 atividades lúdicas, baseadas nos objetivos curriculares da Educação Pré-escolar, Portier, Friedrich e Peterson (2019) encontraram crianças participativas que aprenderam com a utilização da imaginação e da criatividade, a partir de conversas e interações não verbais com os colegas e professores. Os resultados de Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams e Kirk, (2020) vão ao encontro da literatura científica, no que se refere ao papel que a percepção de brincadeira ou trabalho pode ter na motivação e envolvimento dos alunos. Com estes resultados, os autores sugerem que os professores devem ter conhecimento e compreender estes pressupostos, aquando da planificação de atividades, de forma a que os alunos percebam as tarefas enquanto lúdicas e se sintam motivados e envolvidos com elas.

Recursos lúdico-pedagógicos acessíveis e experiência narrativa

Recursos lúdico-pedagógicos são produtos que tiram partido da brincadeira e da interação a favor da aprendizagem de conteúdos específicos. Ao mencionarmos recursos lúdico-pedagógicos acessíveis referimo-nos aos que, pelas suas características, se tornam compreensíveis e próximos de todos, ao potenciarem a comunicação por meio de diferentes linguagens, formatos e/ ou meios, tais como: vídeos com língua gestual, livros multiformato, imagens táteis, jogos adaptados, entre outros.

Uma das formas de tornar um recurso acessível é pelo uso de imagens para transmissão de conceitos e mensagens, na medida em que estas complementam o contar de uma história, auxiliam a imaginar e criar espaços e ações. Quando estas imagens são usadas para comunicar uma informação concreta, a arte geralmente chama-se ilustração (Dalley, 1981).

As imagens ilustradas cativam e auxiliam a criação de universos pela combinação de narrativas visuais e/ou verbais em produtos gráficos de comunicação. A ilustração é simultaneamente uma das formas de aceder à narrativa e de criar narrativa. Num livro ilustrado, a ilustração, o texto e o próprio livro, enquanto suporte, relacionam-se, podendo ser articulados a favor da criação de uma narrativa.

Bruno Munari (1907-1998) e Katsumi Komagata (n.1953) são exemplos de designers/ilustradores que trabalham a imagem/ilustração como elemento fulcral para a criação de narrativa, recorrendo a simplicidade e características materiais, nomeadamente do papel.

A partir de formas simples e mistura de materiais num único objeto, Munari cria projetos poeticamente ilustrados. Não procura que estes poemas visuais deem respostas mas sim que acionem, no recetor, possibilidades: a realidade como um manancial de possibilidades infinitas (Constante, 2019).

Komagata cria séries de livros trabalhados considerando o público a que se dirigem, pensando o formato a partir do tamanho da mão da criança, a resistência do papel a partir da sua destreza, a possibilidade de dobras e de recortes a partir das interações que levem à descoberta da narrativa.

Não só as qualidades do papel como textura, transparência e luminosidade evocam características das paisagens e personagens da história, mas as formas do papel e os recortes

também criam profundidade física e formam personagens que ganham vida com o virar, tocar e acariciar das mãos do leitor (Huang, 2019). Huang referencia o livro *Blue to Blue* (1994), em que o autor explora a ideia de crescimento através da história dos salmões que descem do rio para o mar depois de nascerem e que sobem do mar para o rio aquando da desova.

Tanto Munari como Komagata refletem a criação de narrativa pela materialidade, experimentam possibilidades da comunicação e da criação de narrativa em livros ilustrados, explorando mais do que as relações entre texto e imagem, centrando-se nos diferentes elementos que, compondo um objeto de comunicação, possam contribuir para a experiência narrativa, contando com a participação ativa do leitor.

Investigação e descoberta

O ProLearn4ALL teve, desde a fase de planeamento, objetivos definidos pela equipa de investigação que foram dados a conhecer aos elementos colaboradores, nomeadamente aos estudantes do Ensino Superior, de várias áreas científicas, que participaram no projeto. Esperava-se que este resultasse num conjunto de recursos lúdico-pedagógicos de sensibilização de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico para a diferença. No entanto, e de forma consciente, o caminho a percorrer para alcançar este intuito foi sempre flexível, colocando-se o foco no processo de (re)criação, em função da procura de soluções para necessidades e problemas identificados, tanto inicialmente, nos contextos reais de ensino-aprendizagem, como ao longo do processo criativo da idealização e produção dos recursos finais. Esta estratégia, identificada por diversos autores como uma metodologia baseada em problemas (Ulger, 2018; Yew & Goh, 2016), ou *Problem Based Learning*, permitiu trabalhar de forma faseada, através da constante formulação de novas questões, que contribuíram para um conhecimento aprofundado das características que os recursos teriam de possuir para que fossem acessíveis a todas as crianças e trabalhassem os quatro domínios da deficiência (Freire, Mangas & Ferreira, 2019).

Este processo teve em consideração as características basilares desta metodologia, definidas por Hallinger e Bridges (2016), ao assumir que o problema, neste caso a escassez de recursos lúdico-pedagógicos acessíveis no mercado, foi o ponto de partida, tendo as unidades curriculares em que os estudantes se encontravam inscritos este foco, e não os conceitos/teorias disciplinares, a que se poderia chegar de uma forma mais empírica. Neste sentido, foi dada a oportunidade ao estudante de gerir a sua aprendizagem através de um trabalho em equipa, orientado pelo professor, sendo dado espaço para a identificação de novas soluções para o problema. O levantamento de novas linhas de investigação foi, portanto, uma realidade, já expectável e bem acolhida por todos (Freire, Mangas & Ferreira, 2019; Mangas, Freire, & Santos, 2018).

Ao longo destas etapas cíclicas, criaram-se espaços dinâmicos onde o estudante assumiu um papel ativo na busca de conhecimentos e aprendizagens significativos, que não se baseavam na transmissão de conteúdos pelo professor (Barkley, 2018; Mizokami, 2018), mas num constante *brainstorming* de ideias que iam gerando potenciais soluções (Ulger, 2018).

A constante descoberta ao longo do planeamento, criação, implementação e reformulação dos recursos lúdico-pedagógicos, foi proporcionada pela experimentação e por momentos em que os estudantes se colocaram no papel de pessoas com determinadas incapacidades ou limitações, vivenciando o acesso a novos produtos, através da simulação de restrições físicas e sensoriais. Nestes momentos, procurou-se gerar empatia pelo outro, contribuindo para melhorar a compreensão, a aceitação e a tolerância pela diferença, independentemente da sua etiologia ou tipologia, no sentido dos estudantes perceberem que o foco do processo criativo

deve estar na pessoa, enquanto ser humano, com as características que lhe são inerentes (Mangas, Freire, & Santos, 2019).

O reconhecimento de características e dificuldades específicas contribuiu para a criação de produtos gráficos com valor acrescentado (Fragata, Amaral, Mangas, & Freire, 2019).

Ao ser colocado no papel do outro, o estudante envolveu-se mais nas tarefas e sentiu-se mais motivado para construir, reconstruir e criar a sua forma de compreender os conceitos, o que levou, tal como preconiza Barkley (2018), a um maior comprometimento no processo de aprendizagem. Neste tipo de metodologia o estudante tem um papel central, quer no processo de descoberta individual, quer no contributo que oferece para o desenvolvimento de um trabalho em equipa, procurando encontrar as dimensões a considerar nos produtos criados, tendo o professor um papel de facilitador da aprendizagem, de mediador que orienta o processo (Ulger, 2018).

Os projetos que se baseiam em metodologias baseadas em problemas têm sido reconhecidos como poderosas formas de desenvolver, nos estudantes, um pensamento mais crítico, ao permitir alcançar resultados que, não só dão resposta a uma questão concreta, inicialmente definida, mas possibilitam extrapolar os conhecimentos interiorizados para novos contextos/situações (Yew & Goh, 2016). Acredita-se, portanto, que este processo de descoberta gerado ao longo do ProLearn4ALL contribuiu para a formação integral de profissionais mais adaptados à sociedade, afastando-se da lógica de forçar a aproximação das minorias de um padrão para dar lugar à criação de produtos e contextos adaptados a todos, que respeitem as suas características e as valorizem.

BRINCADEIRA, JOGO E CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS

Foram definidos como recursos lúdico-pedagógicos a serem construídos e validados: cinco *leporellos*¹⁸ (ou harmónios), quatro jogos e uma história em diferentes formatos (formato livro e formato audiovisual). Como ligação entre os diferentes recursos e forma de criar empatia com as temáticas, criaram-se cinco personagens diferenciadas pelas suas características. As cinco personagens dão a conhecer os principais domínios da deficiência (auditivo, intelectual, motor e visual) e incluem, ainda, uma criança que não apresenta deficiência, procurando reproduzir diferenças que possam ser encontradas numa sala de aula do 1º CEB. O primeiro contacto com as personagens e com as temáticas surge por meio de uma apresentação em harmónios com duas dobras, resultando cada um em seis páginas que funcionam como suporte à informação.

Cada harmónio é referente a uma das personagens e foi concebido com base na metodologia *Problem Based Learning*, que privilegiou a criação de soluções diferenciadas pela experimentação, a favor da criação de empatia. Pretendem contextualizar os quatro principais domínios da deficiência, considerando as metas propostas a serem alcançadas (Fragata, Amaral, Mangas, & Freire, 2019). O harmónio da personagem Óscar refere-se ao domínio da deficiência visual, apresentando uma personagem cega com um gosto particular pela música. O harmónio da personagem Sofia retrata o domínio da deficiência motora, apresentando uma personagem que se desloca em cadeira de rodas e que tem um gosto particular pelo desporto. O harmónio da personagem Pedro enfatiza o domínio da deficiência intelectual, apresentando uma personagem com um interesse específico por dinossauros. O harmónio da personagem Valentim explora o domínio da deficiência auditiva, apresentando uma personagem com interesse pela fotografia. O harmónio da personagem

¹⁸ Leporellos, folhetos que se desdobram em páginas.

Iara não pretende expor qualquer domínio da deficiência, apresentando uma personagem sonhadora.

O processo de procura de empatia por meio de soluções gráficas e de impressão levou a que no harmónio da personagem Óscar surja uma ilustração contínua ao longo de três páginas representando uma guitarra portuguesa e mãos a criarem acordes, sobreposta por películas transparentes de vinil sobre as cordas da guitarra para criar uma experiência tátil. No harmónio da personagem Sofia, uma ilustração *pop-up* revela o movimento da personagem a encestar uma bola de basquetebol enquanto joga com outras crianças. No harmónio da personagem Pedro um pequeno livro inserido com as páginas cortadas em três partes permite combinar expressões das partes superior, média e inferior do rosto da personagem, aludindo a diferentes estados de espírito e a mudanças de estados emocionais. No harmónio da personagem Valentim, uma das páginas é ilustrada com uma esquematização da personagem a comunicar duas palavras através da Língua Gestual Portuguesa (LGP), fazendo referência a uma forma alternativa de comunicação. No harmónio da personagem Iara, uma roda ilustrada revela versões da personagem com diferentes acessórios, possivelmente indicativos de futuras profissões ou de ações que sonha concretizar.

Cada personagem surge associada a um jogo cuja função é, de alguma forma, colocar os jogadores no papel da criança com deficiência. O jogo “Olh`ó Oscar!” faz uso de uma mecânica pensada a partir da anulação do sentido da visão e tira partido do gosto da personagem por música para que o jogador identifique instrumentos musicais por meio do tato. O jogo “Procura, Pedro!” faz uso de uma mecânica pensada a partir de um jogo baseado numa lógica de gráfico cartesiano, permitindo combinar imagens de locais e de ações para a criação de narrativas e revela a vivência da personagem na realização de tarefas quotidianas. O jogo “Viva, Valentim!” faz uso de uma mecânica pensada a partir de um jogo do tipo Bingo, para revelar relações diretas entre a linguagem escrita e a LGP, colocando o jogador no papel da personagem com a sua forma de comunicação. O jogo “Super, Sofia!” faz uso de uma mecânica adaptada a partir de um jogo do tipo Macaca, recriando-o para poder ser jogado, também, por alguém que se desloca através de uma cadeira de rodas.

Procurando sensibilizar para formas alternativas de comunicação, de interação e de transmissão de informação associadas à deficiência, consoante a sua especificidade, os jogos fazem uso de Braille, LGP e Símbolos Pictográficos para Comunicação (SPC).

No recurso História final, um livro ilustrado, as personagens vivem uma aventura em que para ultrapassar um obstáculo tiram partido das capacidades específicas de cada uma. Procurando que a história possa ser explorada por crianças com diferentes características definiu-se criar o livro ilustrado de modo a poder ser explorado simultaneamente por crianças cegas e crianças normovisuais. Para tal, o formato do livro é o harmónio, permitindo abrir as páginas totalmente sobre uma superfície plana e tatear as imagens. Em cada página surge a mesma quantidade de texto impresso e em Braille e segundo uma mesma organização. As ilustrações visuais e táteis têm correspondência de cores com texturas, de espessuras de traços e de profundidade fazendo uso de três níveis de altura. Acentuando a parte lúdica do livro ilustrado, em algumas das ilustrações existem pistas visuais que não correspondem a pistas táteis e pistas táteis que não correspondem a pistas visuais, potenciando, possivelmente, diálogos entre as crianças aquando do manuseamento do livro. O recurso História final surge ainda com uma versão em formato audiovisual, com ilustração animada e LGP.

Os objetos lúdico-pedagógicos, na sua vertente gráfica impressa resultam em formatos e dimensões adaptadas ao tamanho das mãos das crianças, resultam no uso de cortantes que permitem facilitar virar páginas, no uso de engenharia do papel para a criação de rodas e *pop-ups* que acrescentam à materialidade da impressão um convite à exploração autónoma por

parte do leitor, uma procura influenciada pelo trabalho de Munari e pelo trabalho de Komagata.

Huang refere que trabalhos como os de Komagata tornam-se “...ao mesmo tempo um palco, um roteiro e uma coleção de direções de palco para uma narrativa que só pode realmente ganhar vida quando animada pelas mãos e vozes dos leitores” (Huang, 2019, p. 293). Uma encenação que aguarda pela interação e que vive nessa interação.

O conjunto de recursos lúdico-pedagógicos e a forma como foram desenvolvidos resulta num convite a olhar para o mundo pelo olhar do outro. A construção da Maleta, o objeto contenedor dos recursos, revelou-se como a procura de algo que para além do cariz utilitário fosse representativo do projeto e do trabalho desenvolvido.

Os recursos lúdico-pedagógicos resultaram em produtos que potenciam a descoberta, a interação em grupo e a reflexão, pelo seu manuseio, pelo grafismo, por serem acessíveis, por colocarem diferentes linguagens em diálogo e por desafiarem à realização de ações. A Maleta foi testada em diferentes formatos e materiais, refletindo sobre resistência, arrumação e transporte. Resultou num objeto com secções amovíveis que contém os recursos organizados de forma temática, com uma ordem específica para serem descobertos e “lidos” como informação que sequencialmente é revelada criando uma narrativa. Numa primeira secção revela informação institucional e os harmónios que apresentam as personagens e as suas especificidades. Nas quatro secções seguintes apresenta cada um dos jogos temáticos e na última secção guarda a História final. Cada uma das secções pode ser retirada da maleta funcionando como uma caixa independente onde se guardam os materiais específicos de cada atividade. Seguindo a ordem de descoberta dos materiais, primeiro são dadas a conhecer as personagens e as suas especificidades, de seguida somos convidados a colocarmo-nos no lugar delas, promovendo a empatia, e no final somos levados a descobrir uma história contruída com base nas interações entre as personagens, que pertencem a um grupo.

Fruto da metodologia de trabalho direcionada para o desenvolvimento de um projeto que procura encontrar soluções para a resolução de problemas, a criação baseada em resultados anteriores, questionada e refletida, levou à criação de novos resultados e progressivamente a narrativa da Maleta foi encontrada paralelamente à narrativa dos recursos lúdico-pedagógicos. A Maleta revelou-se como um objeto independente que faz parte de um todo, um objeto que cria uma narrativa que reforça os materiais que alberga. O objeto Maleta advém de um movimento do exterior para o interior, por surgir da necessidade de existir como um contenedor para os recursos lúdico-pedagógicos e resulta de um movimento do interior para o exterior por decorrer da influência do processo de trabalho, das fases sucessivas de investigação e de criação dos recursos.

CONCLUSÃO

A Maleta é um objeto que chega a uma sala de aula e que convida a ser descoberto, individualmente e como parte de um todo. Resulta como um objeto que contém uma narrativa dada pelos recursos lúdico-pedagógicos. A maleta é, nela mesma, uma narrativa pelo modo como surge estruturada em compartimentos que se revelam sequencialmente, pela forma como se abre, pela forma como as secções são identificadas por cores e texturas que remetem diretamente às personagens e às temáticas, pela forma como cada secção tem encaixes próprios e pela forma como partes da Maleta podem ser usadas como componentes dos recursos lúdico-pedagógicos.

A Maleta, como objeto lúdico-pedagógico, surge com pormenores e elementos criados com o intuito de promover reflexão e capacidade de sonhar. Um contentor para descobrir, como um baú, que se abre à criança estimulando a exploração, um contentor com o potencial de ser um objeto lúdico em si mesmo.

O trabalho de construção dos recursos, de reflexão acerca dos mesmos nas sucessivas etapas de construção e de testes, revelou-se como um processo de descoberta, lúdico e de brincadeira, como quando nos desafiamos à construção e desconstrução de um brinquedo ou à concretização de um puzzle, quando aos poucos ganhamos compreensão de como as partes se conjugam na construção de um corpo próprio. A reflexão acerca das possibilidades, a discussão acerca dos caminhos e as decisões acerca das direções a tomar tornaram-se momentos lúdicos e criativos mediados por objetos que convidavam à ação, ao manuseio e à descoberta. Como um jogo que pensamos compreender totalmente ao estar na casa de partida, mas que ao desenrolar-se nos leva para caminhos novos, cruzamentos e territórios diferentes.

O processo de descoberta, iniciado pelo objetivo de em sala de aula potenciar a entreadeja e a compreensão das diferenças, através da identificação com as personagens, do jogo e brincadeira, da metodologia usada, das referências e da especificidade do projeto, permeou o processo de trabalho em si mesmo, transformando-o, como foi observável na Maleta, que passou de contentor a objeto passível de ser descoberto.

“Descobrir” a Maleta tornou-se como um jogo, de construção e exploração à medida que as fases do projeto se desenrolaram, que os recursos foram construídos, até que esta chega a uma sala de aula, para que com ela brinquem e pela brincadeira possam ser potenciadas mudanças associadas ao respeito e à aceitação pela diferença.

Agradecimentos. Projeto cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro.

Cofinanciado por:



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), pp. 131–136.
- Barkley, E. F. (2018). Terms of engagement: understanding and promoting student engagement in today's College classroom. In K. Matsushita (ed.) *Deep Active Learning: Toward greater depth in University Education*, 35-57. Singapura: Springer Nature.

- Campagnaro, M. (2019). Do touch! How Bruno Munari's picturebooks work. *Rivista di Storia dell'Educazione*, [S.l.] 6(1),mag. ISSN 23848294 <<https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE/article/view/194>. DOI:<https://doi.org/10.4454/rse.v6i1.194> >
- Constante, S. (2019) A poesia não-verbal de Bruno Munari. *Convergencias - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XI (22) < <http://convergencias.ipcb.pt> >
- Dalley, T. (1981). *Ilustración y Diseño*. 1ªed. Madrid: Hermann Blume Ediciones.
- Fragata, N., Amaral, T, Mangas, C. Freire, C. (2019). Desenhar para capacitar. In C. Freire, C. Mangas & J. Sousa (Org.), *Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão – INCLUDiT* (pp.19-30). Leiria: Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Ação do CICS.NOVA.IPLeia, Centro de Estudos em Educação e Inovação. ISBN: 978-989-8797-34-6
- Freire, C., Mangas, C. & Ferreira, P. (2019). Problem-Based Learning: Prolearn4ALL Project Contributions. *8th International Conference New Perspectives in Science Education* (21-22 de novembro, 2019), pp.103-108. Itália, Florença: Pixel International Conferences. DOI: 10.26352/D321_2420-9732
- Goodhall, N. & Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between ‘play’ and ‘work?’ Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695-1708.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2016). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, pp.1-34.
- Higuera-Rodríguez, L, Medina-García, M., & Molina-Ruiz, E. (2020). Analysis of Courses and Teacher Training Programs on Playful Methodology in Andalusia (Spain). *Education Science*, 10(105).
- Huang, H. (2019). Komagata`s “Paperscapes”: Theatricality and Materiality in *Blue to Blue*. *Libri & Liberi*, 8(2), 293-311. < http://www.librietliberi.org/?page_id=1367 >
- Mangas, C.; Freire, C. & Santos, O. (2018). ProLearn4ALL Maletas Pedagógicas para TODOS: Estratégias e metodologias de avaliação qualitativa. In P. Costa; D. Souza; P. Castro; R. Saavedra & S. Sá, *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação Qualitativa na Educação* (pp. 720-728). Oliveira de Azeméis: Ludomedia [ISBN: 978-972-8914-75-2]
- Mangas, C.; Freire, C. & Santos, O. (2019). Avaliação Qualitativa do ProLearn4ALL: um Projeto de Investigação Baseado na Resolução de Problemas. *Revista Lusófona de Educação*, v. 44, n. 44, pp. 47-62.
- McInnes, K. (2010). *The Role of Playful Practice for Learning in the Early Years*. PhD thesis, University of Glamorgan.
- McInnes, K. (2019). Playful learning in the early years – through the eyes of children. *Education*, 47(7), 796-805.
- Mizokami, S. (2018). Deep active learning from perspectives of active learning theory. In K. Matsushita (ed.) *Deep Active Learning: Toward greater depth in University Education*, 79-91. Singapura: Springer Nature.
- Portier, C., Friedrich, N., & Peterson, S. S. (2019). Play(ful) Pedagogical Practices for Creative Collaborative Literacy. *The Reading Teacher*, 73(1), 17-27.
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1) <<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649> >
- Wainwright, N., Goodway, J., Whitehead, M., Williams, A., & Kirk, D. (2020). Playful pedagogy for deeper learning: exploring the implementation of the play-based foundation phase in Wales. *Early Child Development and Care*, 190(1), 43-53.
- Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem based learning: An overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2, 75-79.

Un acercamiento a la juventud con discapacidad desde el aprendizaje en el ámbito del ocio

Aurora Madariaga¹ & Joseba Doistua¹

¹*Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, España*

PRESENTACIÓN

Este texto deriva de un proyecto, de carácter integral, que desarrolla cuatro estudios parciales; el desarrollo conceptual y estadísticas en torno al binomio ocio y discapacidad, el estudio de las demandas de la juventud con discapacidad (Lazcano, Doistua, Lázaro y Madariaga, 2012), el análisis de la oferta comunitaria de ocio y la oferta asociativa del ámbito del ocio y la discapacidad, y el diseño de una estrategia de inclusión en ocio.

En el trabajo de investigación, del que a continuación se presentan los principales resultados en torno al ocio de las personas con discapacidad, aunando diferentes aportaciones de diversos autores y tomando como referencia el significado del ocio actual, se entiende la experiencia de ocio como una realidad que se alimenta de la vertiente objetiva (persona, grupo, actividad, tiempo, espacio y recursos) y de la vertiente subjetiva (beneficios, intereses y opiniones, motivaciones y valores).

Hoy día, el ocio constituye un campo de investigación caracterizado por un pluralismo disciplinar, y aborda diversas áreas psicosociales (Gorbeña y Martínez, 2006). Pero también, se define en función del tiempo libre, estudiando los efectos psicológicos derivados y cumpliendo la función de cubrir necesidades de la persona, se atiende a los efectos que producen las experiencias de ocio (Kleiber, Walker y Mannell, 2011) en la salud física y mental, en una vida satisfactoria y en el crecimiento personal (Tinsley, 2005, p. 55).

El ocio como ámbito de aprendizaje

Driver, Brown, y Peterson, (1991) definen los beneficios como *“Un cambio que es visto como ventajoso para una mejora en la condición, un aumento, o un progreso para una persona, un grupo, la sociedad, u otra entidad”*(p. 25).

Hay diferentes formas y criterios para organizar tipologías de beneficios relacionados con el ocio. Gorbeña (1999) los categoriza en tres grupos físicos (mejora de la salud y de la condición física), psicológicos (emocionales, cognitivos y conductuales) y sociales (relaciones interpersonales y habilidades sociales). Tinsley (2005) identifica once beneficios del ocio: esfuerzo, afiliación, mejora, autoexpresión, educación, compensación, sensibilidad, diligencia, estatus, desafío y hedonismo. Hay otros autores que han realizado diferentes clasificaciones. Sibthorp, Bialeschki, Morgan y Browne (2013) trabajan con once tipos de beneficios: habilidades sociales, conductas promotoras del funcionamiento familiar, responsabilidad, independencia, habilidades de trabajo en grupo, competencia percibida, deseo de exploración, gusto por la naturaleza, resolución de problemas, conexión con la vida y bienestar espiritual. Por su parte, Barnett (2013), plantea una tipología de beneficios de cinco categorías: nuevas experiencias y retos, nuevas habilidades, refuerzos intrínsecos, relaciones sociales y ser una persona activa.

Los beneficios del ocio es un tema que ha sido investigado desde hace décadas (Kelly, 1981) y desde diferentes ópticas. Se han realizado diferentes tipos de estudios (Driver y Burns, 1999), algunos de ellos han investigado experiencias de ocio en general, otros han contrastado en qué áreas se producen mayores beneficios para las personas con discapacidad cuando participan en programas de ocio, y actualmente, se han realizado estudios en programas de integración en ocio y en experiencias de ocio inclusivas.

Algunas investigaciones han estudiado diferentes áreas (psicologías, físicas o emocionales) donde el ocio es beneficioso y con diferentes grupos de discapacidad intelectual y/o física (Ibrahim y Cordes, 1980; Shank 2000; Madariaga y Lazcano, 2014; Badia, Orgaz, Verdugo y Ullán, 2013). Hay autores que se centran en el análisis de programas realizados en instituciones rehabilitadoras, (O'Morrow y Reynolds, 1989) y clasifican los beneficios en cinco áreas: implicación social (aptitudes sociales, socialización, amistad y relaciones interpersonales), conducta ajustada, potenciales físicos y vías de aprendizaje, oportunidades de autorrealización y posibilidades de integración.

Autores como Driver, Brown, y Peterson, 1991; Driver y Bruns, 1999 abordan los beneficios del ocio sobre la ciudadanía, lo que permite extrapolar sus resultados a colectivos de personas con discapacidad. También, han aumentado las investigaciones que avalan los beneficios de las experiencias de integración en actividades de ocio, tanto para las personas con discapacidad como para los participantes sin discapacidad (Carter, 1991). Las actividades de ocio grupales en las que participan personas con y sin discapacidad suponen para todos los participantes un espacio que les posibilita aumentar la autoestima, mejorar la aceptación entre todos y el fomento, creación y posterior mantenimiento de la amistad entre niños con y sin discapacidad (Shank, 2000). De forma más concreta para las personas con discapacidad los beneficios derivados de la participación en esas actividades están relacionados con: identidad personal más positiva, mayor ajuste personal, aumento de las destrezas sociales, mejora en el autoconcepto, conducta más adaptativa, aumento de las interacciones y mejora general en las destrezas.

Mc Govern (2002) identifica como beneficios del ocio derivados de actividades de ocio inclusivas los siguientes: mayor resistencia a la enfermedad, mejoras en salud, mejora en destrezas, aumento relaciones sociales, mejora autoestima y mejora salud mental. Larson, Jarrett, Hansen, Pearse, Sullivan, Walker, Watkins y Wood (2004) destacan como consecuencias positivas de la participación de adolescentes en actividades de ocio: desarrollo de la iniciativa, fomento de la motivación intrínseca, adquisición de habilidades, respeto a la diversidad y cultivo de la responsabilidad.

Las actividades de ocio suponen un estímulo exterior que ayuda en diferentes áreas de la vida de las personas con discapacidad (Sánchez y Rodríguez, 2008): ayuda a desarrollar las áreas física, mental, emocional y relacional; potencia el descubrimiento de las facultades de la persona, generando una mayor confianza en uno mismo, mejora la socialización, previene hábitos perjudiciales para la salud y mejora la capacidad de atención y decisión.

Todos estos aspectos que experimenta la persona con discapacidad por medio del ocio, obviamente, favorecen los niveles de socialización (García, 2011), normalización e integración e inclusión en la comunidad, máximas que seguimos planteándonos como objetivos en el mundo del ocio en general, y en el deporte en particular (Sánchez y Rodríguez, 2008; Blanco, 2003). El ocio proporciona beneficios sociales como la armonía, la cohesión y el cambio social (Ramos, Rivera, y Moreno, 2012). También aporta beneficios personales que posibilitan la diversión, el aprendizaje, el desarrollo mental, la salud psicológica y el crecimiento personal (autoidentidad y autoafirmación).

La importancia de la experiencia de ocio en el desarrollo personal

En las últimas décadas el cambio más significativo en relación al ocio ha sido su propia consideración: actualmente se valora como algo socialmente necesario y que incluye una gran diversidad de actividades que derivan e implican en un gran conjunto de beneficios de diferente naturaleza y que impactan, de forma positiva, en la persona y en la sociedad.

El ocio, en cuanto experiencia satisfactoria, tiene una incidencia más allá de lo personal o grupal, extendiéndose a niveles comunitarios y sociales. Las experiencias de ocio, en cuanto generadoras de vivencias que tienden a repetirse y aumentar la satisfacción que nos proporcionan, son fuentes de desarrollo humano y social. Diferentes autores han abordado el tema de la experiencia de ocio como factor de desarrollo humano, desde distintas disciplinas (Csikszentmihaly, 1997; Neulinger, 1980; Tinsley y Tinsley, 1986; Iso-Ahola, 1980; Elías y Dunning, 1988), y todos ellos investigan el papel de los beneficios obtenidos a través de las experiencias de ocio y su contribución al desarrollo personal.

Una experiencia es óptima (Csikszentmihaly, 1997) cuando la persona percibe que quiere y debe hacer algo (percepción de desafío) y que es capaz de hacer (que tiene habilidades para ello). El interés de la experiencia de ocio no está tanto en el tipo de actividad, sino en los “desafíos” que proporciona a la persona y en el disfrute de su realización. La experiencia de ocio se articula en base a componentes personales (psicológicos y físicos) y sociales (más vinculados a diversas características del entorno).

En la investigación que aquí se presenta, por tanto, se propone un análisis no exclusivamente psicológico sino psicosocial de la experiencia de ocio. Desde este punto de vista resulta especialmente interesante la visión de Iso-Ahola (1980), el cual incluye tanto variables personales como situacionales o, en nuestros términos, sociales y culturales. Según este autor, desde la perspectiva psicológica la experiencia de ocio se entiende como un estado mental subjetivo, resultado de la libre elección y llevada a cabo por razones intrínsecas que parece depender exclusivamente de la persona que la experimenta. Sin embargo, en añadidura a los elementos cognitivos y afectivos, se hace necesario considerar que el ser humano recibe la influencia de la sociedad y del medio en el que vive a la hora de experimentar cualquier vivencia, incluida la del ocio. Sin restar importancia a los condicionantes personales que favorecen o facilitan la vivencia de la experiencia de ocio, entendemos que ésta se refiere a un estado mental (Iso-Ahola, 1980), que es fruto de la interrelación entre el participante y su entorno; un entorno en el que inciden las variables sociales y/o situacionales. Lograr que la vivencia de ocio sea una experiencia valiosa implica cambios conceptuales, actitudinales y estructurales, y supone asumir (Cuenca, 2003), que frente a un ocio consumo, hay que trabajar un ocio experiencial.

METODOLOGIA

Se plantean dos objetivos: en primer lugar, describir y analizar las *prácticas de ocio* de la juventud con discapacidad, profundizando en tipos, promotor de la actividad, lugar de desarrollo, compañía, frecuencia y satisfacción. Los beneficios percibidos por el colectivo a partir de sus prácticas de ocio. Y las demandas o deseo de nuevas prácticas de ocio, así como las barreras a la práctica de las mismas. Y en segundo lugar profundizar en los *estilos de vida en ocio* de la juventud con discapacidad: opiniones, preferencias, motivaciones y valores.

Para la consecución de dichos objetivos, se realiza una encuesta sobre prácticas y estilos de vida en ocio de la juventud con discapacidad, administrada a jóvenes con discapacidad de 15 a 29 años, lo que proporciona la información que permite conocer la realidad del ocio del colectivo, en una aproximación tanto *objetiva* (actividades, prácticas y consumos, tiempos,

espacios y recursos) como *subjetiva* (motivaciones, intereses, opiniones, valores, preferencias, beneficios y barreras).

El cuestionario es un instrumento creado expresamente para este estudio que toma como referencia diferentes investigaciones en torno al mundo de la discapacidad y de la configuración de la experiencia de ocio, y lo adapta al ocio y al colectivo joven. Se consideró que, con un 95% de confianza y un 5% de error, el tamaño muestral asciende a 400 personas. Se estratifico la muestra en función de: tipo de discapacidad, sexo y edad.

DESCRIPCION DE DATOS

Este apartado describe las prácticas de ocio y diferentes variables relacionadas con la experiencia de ocio y los estilos de vida en ocio de la juventud con discapacidad.

Aproximacion a las Prácticas de ocio Atendiendo al tipo de actividades de ocio practicadas por la juventud con discapacidad, agrupadas éstas por el ámbito del ocio al que pertenecen, se constata como las actividades culturales, deportivas y recreativas son desarrolladas por más del 80% de la juventud, siendo las actividades de carácter turístico las que presentan una menor presencia. La práctica deportiva se mantiene en todas las franjas de edad siendo mayor en el periodo de 20-24 años. A mayor edad aumenta la participación en cultura. Las prácticas turísticas disminuyen según aumenta la edad. Al aumentar el nivel de estudios aumenta la presencia de población joven que realiza prácticas culturales y deportivas. Así, estar con amigos, escuchar música y pasear son las tres actividades más extendidas entre el colectivo.

Un 78% de la juventud con discapacidad afirma que algunas de sus prácticas de ocio son organizadas por ellos mismos. Un 65% del colectivo organiza también actividades junto con el grupo de amigos, un 44% de los y las jóvenes afirman que algunas de sus actividades de ocio provienen del tejido asociativo y por último un 41% señala además al núcleo familiar como promotor de sus prácticas.

Un 73% de la juventud con discapacidad afirma que realiza actividades de ocio solos, un 67% del colectivo disfruta de actividades junto con amigos y amigas con discapacidad, un 62% de los y las jóvenes afirman que algunas de sus actividades de ocio las comparte con personas sin discapacidad, y un 54% señala además a la familia como compañeros de prácticas de ocio. Compartir actividades de ocio con amigos sin discapacidad aumenta en niveles educativos más altos. En el grupo de jóvenes con discapacidad que vive en el hogar familiar es fundamental el papel de la propia juventud y del grupo de amigos.

Atendiendo a la frecuencia de práctica de actividades de ocio, se observa cómo un 74% de la juventud con discapacidad practica alguna actividad de ocio al menos 2 o 3 días por semana. La periodicidad semanal está presente en el 59% de la juventud con discapacidad en al menos una actividad de ocio.

Porcentajes muy similares se observan al analizar el entorno de desarrollo de las actividades de ocio en lo relativo a las categorías: en casa y en la comunidad. Esto significa que un 79% de los y las jóvenes desarrollan alguna actividad de ocio en entornos comunitarios, y un 29% no practica actividades de ocio en su casa. Un 38% de la juventud con discapacidad señala la asociación como entorno de práctica preferente en algunas de sus actividades. Y a la inversa, un 62% del colectivo no identifica a los servicios de ocio de las asociaciones como espacios de realización de ninguna de sus actividades de ocio.

El 83% de los/las jóvenes con discapacidad afirman estar muy satisfechos con alguna de las actividades de ocio que practican. Tan sólo un 7% de este colectivo afirma no estar en

absoluto satisfecho con alguna de sus prácticas de ocio. En cuanto a la percepción de aburrimiento, los datos son contundentes, tan sólo un 8% afirma aburrirse.

Casi el total de la juventud con discapacidad afirma obtener algún tipo de beneficio tras la práctica de actividades de ocio. Así, el 85% de la juventud con discapacidad afirma obtener beneficios emocionales de sus prácticas de ocio, el resto de tipologías de beneficios (físicos, sociales, conductuales y cognitivos) ronda el 50% de casos con respuesta positiva.

El 54% de la juventud encuestada afirma querer practicar nuevas actividades de ocio. Ninguna actividad es demandada por más del 42% de la juventud con discapacidad. La práctica de *deporte individual* es la actividad más demandada entre el colectivo.

Comparando los datos sobre actividad de ocio real y actividad de ocio deseada, se observa como las actividades que destacan por el porcentaje de jóvenes que manifiestan su deseo de práctica, son practicadas por un número reducido de jóvenes con discapacidad, y a la inversa ocurre lo mismo, aquellas actividades más practicadas, presentan índices bajos de demanda. La propia discapacidad es la barrera señalada en mayor número de ocasiones como explicación ante la no práctica de actividades de ocio, a continuación, se sitúa la falta de tiempo, junto con la falta de comunicación.

Acercamiento al ocio de las personas jóvenes con discapacidad

Para analizar la experiencia de ocio se parte del análisis de la práctica, pero ninguna actividad o suma de actividades por sí misma puede configurar una experiencia de ocio y mucho menos un estilo de vida en ocio. Por ello, es indispensable añadir otras dimensiones que completen la aproximación conductual. Sumando la dimensión cognitiva, centrada en el análisis de las opiniones y preferencias que una persona tiene con respecto a una práctica de ocio. Asimismo, se analiza la dimensión motivacional, entendiendo que las emociones, además de organizar la cognición y la acción, poseen un efecto motivacional. Se incluye así el elemento con mayor componente intra-psíquico del concepto de estilo de vida: las motivaciones. Por último, se aborda la dimensión cultural; esta incluye un enfoque sociológico o sociocultural, que analiza el consumo de ocio como un acto social. Desde esta última dimensión se considera importante analizar los valores, ya que se entiende que estos, como reflejo de la influencia de la cultura en la que vive la persona, inciden en sus orientaciones vitales y en la vivencia de sus experiencias de ocio.

Con relación a las *opiniones sobre ocio*, es importante destacar como la juventud en su conjunto valora en gran medida que las actividades de ocio son un elemento importante en sus vidas y es un espacio o ámbito vital adecuado para fraguar nuevas amistades. Por tanto, en esta línea, consideran que el ocio no es una pérdida de tiempo o un modo de tirar el dinero. Si agrupamos las opiniones en función de los factores subyacentes, se revela la existencia de seis opiniones generales diferentes sobre el ocio, de las cuales una de ellas tiene un carácter negativo. Se entiende el ocio como socialización, solidaridad, descanso, desarrollo personal o recreación.

Si nos detenemos en las *preferencias de ocio*, aparecen dos grandes factores subyacentes. Por un lado, está la juventud con discapacidad que prefiere las emociones y la novedad en su experiencia de ocio frente a la tranquilidad y la seguridad en dichas actividades. Por otro lado, está el grupo de jóvenes con discapacidad que prefiere la autenticidad y la independencia, frente a la calidad de la actividad de ocio. A nivel general, es más habitual que la juventud, tenga o no una discapacidad, prefiera desarrollar en su ocio vivencias cargadas de emociones y novedades que llenas de tranquilidad y seguridad.

Si agrupamos las *motivaciones para el ocio* en sus factores subyacentes se revela que existen tres tipos de motivaciones que pueden impulsar o animar la práctica de actividades de ocio. Así, el ocio puede ser un espacio y un tiempo que posibilita el tener relación con otras personas, el ocio como un tiempo para el desarrollo personal, y por último un tiempo para descansar. Siendo los tres factores importantes se identifica que el factor de socialización cobra mayor importancia en este grupo de jóvenes.

Destacar como la juventud en su conjunto afirma dotar de importancia a diversos *valores* de carácter vital. Al agrupar los valores en los componentes que lo forman, es posible extraer dos grandes factores que pueden determinar en mayor o menor medida la vivencia y experimentación individual de la práctica de actividades de ocio.

REFLEXIONES FINALES

La juventud es un ciclo vital de gran importancia ya que sienta las bases de la etapa adulta (Madariaga y Lazcano, 2014). El estilo de vida de la juventud, y de la práctica de ocio en particular, es posibilitador o limitador de desarrollo personal.

El colectivo de jóvenes con discapacidad presenta un patrón homogéneo en cuanto a volumen y diversidad de actividades de ocio se refiere. La gran mayoría de la juventud con discapacidad (8 de cada 10) practica tanto actividades de carácter cultural, como deportivas y recreativas. La oferta de actividades de ocio dirigidas a la juventud en general, o específicamente al colectivo con discapacidad es múltiple y variada, por tanto, la atomización de la práctica por tipologías es un hecho. Con el aumento de la edad se identifica una transformación en la tipología de prácticas de ocio desarrolladas, a mayor edad, mayor gusto por experiencias de ocio emocionantes y novedosas.

Es del todo relevante el papel de la juventud con discapacidad en la planificación y organización de sus propias actividades de ocio, así como la del grupo de amigos. Otros actores, como son la familia y el tejido asociativo, susceptibles de ser promotores en la organización del ocio del colectivo, van disminuyendo su presencia a medida que el/la joven con discapacidad crece y aumenta su autonomía, y su capacidad en la toma de decisiones.

El entorno de mayor referencia para la juventud con discapacidad como espacios clave en el desarrollo de sus actividades de ocio, es el comunitario. Frente a lo que a priori se pudiera creer. Sobre la compañía, es posible concluir como el volumen de actividades de ocio que desarrollan en compañía de una persona de apoyo o con otros jóvenes con discapacidad disminuye cuando hay niveles de estudios más elevados, lo que significa mayor autonomía o presencia de discapacidades que conllevan un funcionamiento más independiente.

La mitad de la juventud con discapacidad demanda nuevas actividades de ocio a incorporar a su repertorio de prácticas habituales. A mayor edad y nivel de instrucción, mayor deseo de practicar nuevas actividades de ocio. La principal demanda se centra en el ámbito del deporte, actividad por otro lado de las más extendidas como actividad habitual de ocio. La propia discapacidad es el tipo de barrera que en mayor número de casos retrae la práctica de actividades de ocio deseadas.

Las personas jóvenes encuestadas manifiestan estar satisfechos con su tiempo de ocio y opinan que éste es un momento para el descanso, pero también para la socialización, a la par que un espacio vital para el desarrollo personal. Así, la motivación hacia la práctica de actividades de ocio tiene su origen para este colectivo, en la posibilidad de desarrollar nuevas competencias, siendo los principales beneficios percibidos por el colectivo, los de carácter emocional (Lazcano, Doistua, Lázaro y Madariaga, 2012).

La juventud con discapacidad, al igual que el resto de la población joven, valora el ocio como elemento importante en sus vidas, como un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades, y como ámbito de desarrollo personal. Y manifiesta sentir diversas motivaciones que le impulsan a la práctica de las actividades de ocio, destaca la valoración positiva que hacen del hecho de compartir el tiempo con otras personas, así como la motivación hacia el aprendizaje de cosas nuevas. Los jóvenes prefieren en mayor medida, vivencias de ocio emocionantes y novedosas.

Son multitud de factores que hay que tener en cuenta a la hora de conocer las características de la práctica de ocio (Gorbeña y Martínez, 2006) de los jóvenes con discapacidad. Queda un largo camino por recorrer ya que, en el entorno comunitario de ocio, persisten barreras de diferente índole que frenan la participación y disminuyen las oportunidades de ocio para las personas jóvenes con discapacidad, hecho que determina y minimiza el amplio abanico de beneficios potenciales vinculados a las experiencias de ocio.

Un tiempo de ocio de calidad es aquel en el que podamos realizar aquellas actividades que más nos gustan y que contribuyen a nuestro bienestar físico y mental. El ocio proporciona infinidad de posibilidades de participar en actividades que permiten descanso, diversión, y desarrollo personal y social y ocasionan diferentes tipos de beneficios relacionados con el crecimiento personal y la autorrealización.

BIBLIOGRAFÍA

- Badia, M., Orgaz, M.B., Verdugo, M.A. y Ullán, A.M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4), 319-332.
- Barnett, L.A. (2013). What people want from their leisure. *Journal of Leisure Research*, 45 (2), 150-191.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuenca, M. (2003). El ocio como experiencia de desarrollo humano, un reto para el siglo XXI. En C. de la Cruz Ayuso. (ed.). *Los retos del ocio y la discapacidad en el siglo XXI* (pp. 33-66). Documentos Estudios de Ocio, 26. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Driver, B.L. y Bruns, D.H. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. En E. L. Jackson y T.L. Burton, *Leisure studies: prospects for the 21st century*. State College, PA: Venture Publishing, 349-369.
- Driver, B.L.; Brown, P.J. y Peterson, G.L. (eds.). (1991). *Benefits of leisure*. State College: Venture.
- Elías, N.; Dunning, E. (eds.). (1988). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (2011). *Coronar el olimpo sin límites*. En Consejo Superior de Deportes, Real Patronato sobre Discapacidad y Comité Paralímpico Español (eds.) *Deportistas sin adjetivos. El deporte adaptado a las personas con discapacidad física* (págs. 99-116). España: Comagraf Press.
- Gorbeña, S. (1999). Prácticas de ocio de las personas con discapacidad, en M. CUENCA. (coord.). *Ocio y equiparación de oportunidades. Actas de las III Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías* (pp. 23-33). Documentos Estudios de Ocio, 6. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gorbeña, S. y Martínez, S. (2006). Psicología del ocio, una aproximación global, en M. Cuenca. (coord.). *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 123-142). Documentos Estudios de Ocio, 31. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibrahim, H. y Cordes, K.A. (1980). *Outdoor recreation*. Dubuque, IO: Brown Company.
- Iso-Ahola, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C.Brown.
- Kelly, J. (1981). *Social benefits of outdoor recreation*. Illinois: Department of Leisure Studies, University of Illinois.
- Kleiber, D.A., Walker, G. y Mannell, R.C. (2011). *A social psychology of leisure*. State College, PA: Venture Publishing.

- Larson R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N. y Wood, D. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. En P.A. Linley y S. Joseph (eds.) *Positive psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons, 540-560.
- Lazcano, I.; Doistua, J.; Lázaro, Y. y Madariaga, A. (2012). La experiencia de ocio como factor de desarrollo humano en el colectivo de personas con discapacidad. *Revista Siglo Cero*, vol. 43(1), núm. 241 (Cd).
- Madariaga, A. y Lazcano, I. (2014). *Estudio sobre la situación del ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- McGovern, J. (2002). Viejas necesidades e ideas nuevas: recreación, inclusión y accesibilidad en el siglo XXI, en M. García y A. Madariaga. (eds.) *Ocio para todos: reflexiones y experiencias* (pp.41-50). Documentos Estudios de Ocio, 24. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Neulinger, J. (1980). *The psychology of leisure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- O'Morrow, G.S. y Reynolds, R.P. (1989). *Therapeutic recreation*. Englewood Clif, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ramos, P., Rivera, F. y Moreno, C. (2012). Beneficios del contexto asociativo en las actividades de tiempo libre de los adolescentes españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 365-378.
- Sánchez, L.V. y Rodríguez, J.O. (2008). Imaginarios de las personas en situación de discapacidad en torno a la actividad física. *Revista Ciencias de la Salud*, 6(2), 51-63.
- Shank, J. (2000). Ocio y salud mental: el papel de la recreación en la rehabilitación psiquiátrica, en S. Gorbeña. (ed.). *Ocio y salud mental* (pp. 13-36). Documentos Estudios de Ocio, 14. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sibthorp, J., Bialeschki, M.D., Morgan, C. y Browne, L. (2013). Validating, norming, and utility of a youth outcomes battery for recreation programs and camps. *Journal of Leisure Research*, 45(4), 514-536.
- Tinsley, H.E. (2005). Los beneficios del ocio. *Revista de Estudios de Ocio*, 28, 55-62.
- Tinsley, H.E.; Tinsley, D.J. (1986). A theory of attributes, benefits and causes of leisure experience. *Leisure sciences*, 8(1), 1-45.

CAPÍTULO 5.
Jogos Didáticos e Experiências Escolares

Teatro: uma possibilidade na educação física

Maíke Junior Magalhães¹

¹ *IFSULDEMINAS- Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Muzambinho*

RESUMO

Este estudo busca apresentar possibilidades de como a arte do teatro e a prática educacional se desdobram de modo que ampliem a concepção e as práticas de ensino sobre teatro nas escolas. O objetivo deste artigo é analisar as percepções dos alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II sobre o teatro nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e em métodos oriundos da pesquisa-ação, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo duas perguntas norteadoras, e anotações em diário de campo. Participaram 96 alunos, de quatro turmas do Ensino Fundamental II, com idades entre 11 e 15 anos, de ambos os sexos, de uma instituição pública brasileira. Destaca-se que somente 24 dos 96 estudantes concluíram todos os processos da pesquisa. Os resultados apresentaram que a temática relacionada a artes corporais com ênfase na prática do teatro, ainda não estão muito presentes nas aulas de Educação Física. A maioria dos participantes (66,6%), que concluíram a pesquisa relataram que não sabiam o que era teatro; não tinham vivenciado antes, e 33,3%, dos que sabiam, apresentaram respostas superficiais; relataram que não era possível praticar teatro nas aulas de Educação Física. Porém, no decorrer das intervenções por meio de jogos e brincadeiras os alunos mostraram interesse pelo teatro, os mesmos começaram a participar de forma ativa nas aulas, a criar novos jogos e brincadeiras teatrais. Assim sendo, enfatiza-se que por meio de atividades lúdicas seja uma ótima ferramenta para se introduzir o teatro nas aulas de Educação Física. Portanto, conclui-se que a maioria dos envolvidos nesta pesquisa não sabiam o que era o teatro e muito menos que era possível vivenciar o mesmo nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE

Jogos teatrais; educação física escolar; teatro.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda os jogos teatrais como uma ótima ferramenta para introduzir o teatro no contexto escolar, capaz de contribuir no processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento global dos educandos. (Castro et al., 2018; Coelho, 2014; Japiassu, 1988, 2001; Koudela & Santana, 2005).

O objetivo deste estudo é analisar as percepções dos alunos do Ensino Fundamental II sobre o teatro nas aulas de Educação Física. Pois, verifica-se que por meio dos jogos teatrais é possível apresentar e desenvolver a temática com os estudantes e contribuir de forma grandiosa no desenvolvimento dos mesmos. Como explica Spolin (2012) “... os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida” (p.27).

A palavra “teatro deriva dos verbos gregos ‘ver, enxergar’, lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro” (Arcoverde, 2008, p. 601). A atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, Mec, 1998).

Neste sentido, por meio do teatro, as crianças e adolescentes podem vivenciar e experimentar os conteúdos escolares, tornando-os mais significativos, possibilitando sua compreensão e entendimento do conteúdo proposto (Castro et al., 2018). Os mesmos autores, afirmam que, por meio das apresentações teatrais, os educandos podem desenvolver a expressão corporal, social e afetiva e fazer um resgate de valores, regras e conteúdos culturais.

“O teatro na escola constitui-se como uma ferramenta pouco estudada sob o ponto de vista de seu potencial educativo e pouco aplicada nas escolas brasileiras, assim, como em outros países que também carecem de incremento em metodologias e práticas de ensino” (Coelho, 2014, p.1209).

O jogo é um dos conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares, exercendo uma grande relevância para o desenvolvimento de forma global do ser humano, pois, atua como maneira de representação do real, através de situações imaginárias (Blick & Christofolletti, 2011). Neste sentido, dá-se destaque para os jogos teatrais.

TEATRO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

O teatro é tão antigo como a história do próprio homem, carregando consigo valores e crenças, com grande potencial educativo. Teve o surgimento na Grécia no século VI a.C., onde era diretamente ligado às questões religiosas. No Brasil constata-se que o surgimento do teatro se ampara nos mesmos aspectos da Grécia. Assim, teatro é uma arte que envolve expressões corporais (verbais e não verbais). O termo significa, "lugar onde se vê" (Berthold, 2001; Cavassin, 2008).

A arte se faz presente na educação e a educação se faz presente na arte. Portanto, contribuindo no processo de construção do conhecimento, como afirma Paiva (2003), “o processo de construção do conhecimento (cujo princípio básico é a educação) é imanente do diálogo do homem consigo mesmo, e, esse tem seu primórdio na expressão artística das pinturas rupestres ou na imitação que os filhos e amigos faziam do homem” (p.118). O mesmo expressa que se a arte é práxis criadora, a educação deve ser considerada uma arte, principalmente na contemporaneidade.

Tanto a arte como a ciência respondem sempre às condições histórico-concretas da vida da sociedade. Estão determinadas pelo Estado e o caráter das relações de produção (...). Isto determina a existência de uma estreita relação entre o reflexo artístico que se traduz em imagens artísticas, e o pensamento científico, que o faz em conceitos, categorias e leis. Tanto o pensamento artístico como o científico refletem o mundo objetivo e se desenvolvem com a prática social (Carreira & Cabral, 2006, p. 12).

Na educação, o teatro apresenta-se como excelente ferramenta, já que atua como um recurso importante para a formação comportamental (Coelho, 2014). Assim, verifica-se que por meio de jogos teatrais é possível proporcionar uma formação completa, isto é, contribuições no

desenvolvimento comportamental, afetivo, social, aspectos físicos e cognitivos dos integrantes.

O teatro promove a inclusão e socialização dos alunos no ambiente escolar de forma eficaz. Amplia o universo cultural, desenvolvimento da interpretação, leitura oral, relações intra e interpessoais dentre outros aspectos. Para além destas contribuições, o teatro na escola tem a potencialidade de motivar toda a comunidade escolar, incluindo, funcionários, pais, professores, gestores, cantineiras, faxineiras etc (Coelho, 2014).

Portanto, verifica-se que infelizmente, o teatro não vem sendo desenvolvido no contexto escolar, com ênfase, nas aulas de Educação Física. Corroborando Castro et al. (2018) e Japiassu (1998) afirmam, que a prática do teatro no cotidiano escolar não vem sendo utilizado e reconhecido como uma ferramenta pedagógica que possa amparar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Nesta direção, Coelho (2014) aponta algumas fragilidades para a ausência desta prática no contexto escolar como: “a falta de conhecimento, dos gestores e coordenadores, do valor desse tipo de aprendizado artístico; a falta de profissionais e/ou a formação às vezes insuficiente, gerada por licenciaturas de qualidade duvidosa e a falta de recursos” (p. 1220).

Complementa Cavasin (2008) que, a escassez do teatro na educação brasileira está relacionada a “[...] desvalorização da área em relação às demais disciplinas do currículo, [...] baixa remuneração, falta de tempo para a preparação do professor ocasionando em uma precária formação [...], a falta de tempo para a preparação do professor e preparação didática das aulas e a insuficiência e má qualidade de material didático etc” (p.43).

EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGOS TEATRAIS

Segundo Blick e Christofletti (2011), “jogos teatrais são aqueles que se aprendem problematizando e solucionando questões levantadas pelos próprios educandos durante o processo de execução da ação” (p. 7). Complementa Japiassu (1998):

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. [...] No jogo dramático entre sujeitos (faz-de-conta) todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são atores. Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode-se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e “público”. [...] Na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral (p. 3).

Em outra vertente de acordo com Pinheiro (2016):

Jogos Teatrais, que ao pensarmos em um caráter utilitário no campo teatral, podem ser resumidamente explicado como: aqueles jogos nos quais aqueles que agem em cena, neste caso os atores, são colocados em determinadas “situações - problema” sobre um tema específico, e, a partir das ações e reações criadas de forma espontânea por ele e por seu(s) parceiro(s) de jogo, acaba-se por desenvolver estruturas, que, futuramente, podem se transformar em cenas (p. 71).

Portanto, ao pensarmos nos jogos teatrais realizados com os estudantes do Ensino Fundamental II, seus objetivos são outros que àqueles da “simples” criação de cenas e/ou espetáculos como foi exposto acima. Ao proporcionar os jogos teatrais aos alunos, espera-se que os mesmos sejam estimulados a refletir sobre seu corpo como um todo, “além de utilizarem de suas plenas capacidades criativas para solucionar o problema que lhes fora apresentado e, ainda, são obrigados a se relacionar com outros estudantes ouvindo suas sugestões e superando, conjuntamente, as dificuldades pelas quais eles se encontram” (Pinheiro, 2016, p.71).

Segundo Spolin (2012), o jogo Teatral “possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação” (s/p). O jogo teatral na educação é importante forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do egocentrismo em jogo socializador. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica (Koudela, 2005).

Portanto, enfatiza-se que os jogos teatrais podem ser importantes auxílios para apresentar e desenvolver o teatro nas aulas de Educação Física como afirma Blick e Christofolletti (2011), “no jogo teatral, o aluno vivencia movimentos corporais, cria e explora objetos imaginários, exercita a resolução de problemas e a cooperação entre os jogadores” (s/p). Também possibilita a interlocução com os conteúdos da área de Arte, Pedagogia e Educação Física entre outras.

Segundo Castro et al. (2018), Japiassu (1988, 2001) e Koudela e Santana (2005), o teatro por meio de jogos teatrais pode ser uma excelente ferramenta de ensino aprendizagem, nas aulas de Educação Física, pois, auxilia no desenvolvimento cognitivo, motor e social. Consequentemente, contribuindo de forma global para todos estudantes. Reforçado por Menegheti e Bueno (2010) o teatro poderia ser explorado e abordado durante as aulas de Educação Física dentro do contexto escolar. Portanto, “[...] a aula de Educação Física é um espaço privilegiado para as práticas corporais” (Blick & Christofolletti, 2011, p. 4).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e em métodos oriundos da pesquisa-ação, ou seja, o pesquisador-atuante esteve em todo tempo presente nas atividades, como jogador-ator e discente do curso de Educação Física. Estes métodos constituem, sem dúvida, campos férteis dentro dos quais se pode superar pretensas dicotomias, tais como teoria versus prática (Pupo, 2002).

Segundo Guerra (2014), a abordagem qualitativa empenha-se em investigar as respostas em um contexto geral dos indivíduos, tanto nos aspectos coletivos, do ponto de vista dos significados do grupo ou comunidade, quanto nas perspectivas de cada pessoa envolvida, sem a necessidade de representação numérica ou estatística.

Participantes da pesquisa

Participaram 96 estudantes, de quatro turmas do Ensino Fundamental II, com idades entre 11 e 15 anos, de ambos os sexos, de uma instituição pública brasileira do Sul de Minas Gerais. Destaca-se que somente 24 estudantes concluíram todos os processos da pesquisa. Acredita-se que a desistência de muitos estudantes está relacionada ao contexto dos mesmos, pela ausência de vivências com práticas diferentes dos esportes nas aulas de Educação Física.

Diante do fato acima verificado, propôs-se a constituição de turmas menores e oportunizou-se 3 tipos de práticas diferentes simultaneamente para os educandos sendo: lutas, vôlei e teatro, práticas estas que foram sugeridas pelos próprios alunos.

O pesquisador ficou responsável pelas aulas de teatro. Ressalta-se que na escola era possível utilizar três espaços diferentes para tais práticas mencionadas, sendo, que o futsal era praticado na quadra, o vôlei em uma pequena quadra de vôlei e o teatro em um pátio menor do lado da quadra de futsal. Diante disto só permaneceram 24 estudantes, sendo oito do 6º, cinco do 7º, cinco do 8º e seis do 9º ano, que de livre espontânea vontade optaram em vivenciar as práticas do teatro. Para melhor compreensão serão apresentadas as descrições das atividades que foram desenvolvidas nas aulas.

Descrição das atividades

Mímicas de filmes ou desenhos individual e grupo:

Objetivo: Trabalhar a expressão corporal; Trabalho em equipe e Comunicação visual.

Um aluno posicionado a frente (como se estivesse no palco e os demais colegas sentados à sua frente), fará a mímica, isto é, escolhe um filme ou desenho, e através de interpretações com o corpo (gestos) para tentar transmitir este desenho ou filme escolhido por ele para seus colegas. O aluno tem um minuto (o aluno continua se ninguém acertar após este tempo de apresentação) para transmitir as informações, após este tempo os colegas têm que tentar adivinhar. Quem acertar será o próximo a fazer.

Variações: A mesma atividade em duplas ou trios, os mesmos em consenso escolheram o tema e juntos tentaram transmitir para os outros grupos.

Pique pega da improvisação (Criado pelo pesquisador)

Objetivo: Estimular o exercício da fala, criação e improvisação.

Será escolhido um pegador e o restante dos alunos terão que fugir deste pegador correndo pelo espaço. Todo aluno que for pego terá que falar uma frase em voz alta (exemplo: O céu está azul hoje) e passa a ser o pegador.

Variações: Além de falar uma frase o aluno tem que fazer um movimento corporal relacionado a esta frase.

Zip, Zap, Uou, Galinha Loka

Objetivo: Proporcionar diversão; despertar a atenção e comunicação visual dos alunos.

Zip: Em um círculo, em sentido horário, inicia-se com um aluno fazendo um gesto com as duas mãos (parecido com o movimento de uma flecha) como se estivesse passando pro colega ao lado e dizendo zip, assim vai seguindo por todos os alunos da roda, realiza-se o movimento da flecha e fala-se zip;

Zap: Ainda em círculo e seguindo a mesma dinâmica porém com o zap o aluno poderá cruzar para passar pro colega da frente ou mais distante;

Uou (toda vez que esta palavra for ser usada o aluno tem que levantar os dois braços): Quando o aluno falar uou devolve o zip para a mesma pessoa que falou, fazendo com que a mesma mude o sentido dele.

Galinha loka; Quando um aluno perceber que a dinâmica estiver ficando monótona, assim que receber o zip, zap ou uou poderá gritar galinha loka e todo mundo deverá trocar de lugar

imitando uma galinha (com gestos e sons). E forma-se o círculo novamente e a pessoa que gritou inicia a dinâmica novamente.

O professor inicia somente com o zip, e no decorrer da atividade vai acrescentando o zap, uou e galinha loka para deixar a atividade mais divertida.

Jogo de frases com entonações diferentes:

Objetivo: Estimular a criatividade, expressão corporal e o exercício da fala.

Em círculo um aluno inicia dizendo uma frase para o colega do lado (exemplo: as rosas são vermelhas) em um tom de tristeza, assim, todo aluno que recebe a frase terá que dizer para o outro colega com um outro tom (exemplo: raiva, alegria etc) a mesma frase.

Variações: Os alunos além de mudar a entonação podem mudar a frase e terão que acrescentar um movimento corporal de acordo com a entonação e a frase escolhida.

Reloginho da imitação

Objetivo: Proporcionar diversão.

Em círculo com um aluno no centro girando uma corda próxima do chão parecido com o movimento de um ponteiro de relógio para que os alunos pulem por cima. O aluno que encostar na corda tem que ir para o lugar do aluno que está no centro, antes terá que imitar um animal de acordo com o que os colegas estabelecerem.

Construções de cenas.

Objetivo: Estimular a criatividade e introduzir pequenas encenações teatrais.

Em pequenos grupos os mesmos terão que criar uma história com personagens e falas ou reproduzir alguma que já existe, e apresentar em forma de teatro. A plateia (os colegas) comenta a apresentação.

Construção de cenas educativas

Objetivo: Estimular a reflexão sobre o uso de drogas por meio de encenações teatrais.

Segue a mesma dinâmica da atividade acima, porém, agora os alunos são estimulados a criarem cenas que levem informações educativas sobre o uso de drogas.

Leitura de poemas com incorporação nas falas:

Objetivo: Estimular a leitura e a interpretação.

Em círculo, o aluno terá que ir ao centro e ler uma estrofe de um poema (o professor pode sugerir ou os alunos escolherem).

Variações: Após o exercício da leitura os alunos terão que dar sentido ao que eles estão lendo por meio de movimentos corporais e entonações de voz.

Construindo Histórias:

Objetivo: Estimular a improvisação e criação.

Em círculo um aluno inicia contando uma história e passa para o colega do lado (exemplo: Era uma vez um aluno que adorava ler e desenhar...), assim, o colega da continuidade na história. O último aluno do círculo constrói um final para a história.

Varição: além de continuar a história o aluno tem que se movimentar e colocar gestos de acordo com sua criação.

Desenvolvimento da coleta de dados

Desenvolveu-se este estudo durante o estágio supervisionado-obrigatório do primeiro semestre de 2019, a pesquisa teve duração de 1 mês (durante o mês de maio), sendo 2 aulas de 50 minutos por semana com cada turma, com o princípio de introduzir o teatro nas aulas de Educação Física. Como instrumento foi desenvolvido e criado pelo pesquisador um questionário especificamente para o público deste estudo, contendo duas perguntas norteadoras, e anotações em um diário de campo. O questionário cada vez mais vem sendo utilizado pelos pesquisadores, por ser uma ferramenta que oferece funcionalidades para facilitar o desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados (Coelho, Souza & Albuquerque, 2020).

As notas de campo ou transcrições referem-se aos dados recolhidos durante o trabalho de campo, como: transcrições das entrevistas, documentos, imagens, diário de campo, grupo focal, entre outros. O conteúdo das anotações de campo “consiste em duas formas de materiais: a primeira é descritiva, ou seja, possui registro de palavras que traduzem situações, comportamentos e imagens de locais; a segunda, porém, é reflexiva, isto é, com uma interpretação e ponto de vista do pesquisador” (Bogdan & Binken, 1994, s/p).

A primeira ação foi a aplicação do questionário, posteriormente foram feitas as atividades planejadas mencionadas acima e por último duas novas avaliações finais para verificar novamente as percepções dos estudantes sobre o teatro nas aulas de Educação Física, uma das avaliações foi sugerido pelo pesquisador que os educandos fizessem desenhos junto de frases ou pequenos texto para verificar o que eles sabiam sobre o teatro, e a outra foi feita de forma verbal em uma roda de conversa final na última intervenção. Destaca-se que o desenho foi entregue no dia seguinte da última intervenção.

No quadro 1 intitulado: Atividades Desenvolvidas, apresenta-se o cronograma das atividades realizadas nas respectivas semanas pelos alunos.

1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
Zip, zap, uou e galinha Loka	Leitura de poemas	Jogos de frases	Construções de cenas	Construções de cenas educativas
Pique pega da improvisação	Jogos de frases	Mímic	Construindo histórias	Construções de histórias
Mímic	Reloginho da improvisação	Pique pega da improvisação	Jogos de Frases	Mímic

Quadro 1: Atividades Desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise de dados foi feita baseada na análise de conteúdo da Bardin (2011), pautada em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Neste sentido, os dados dos questionários foram organizados em uma

planilha no programa Microsoft Excel, as informações do diário de campo transcritas no Google Formulários e as observações dos desenhos feitas individualmente para melhor compreensão e exploração dos dados.

A apresentação dos resultados será feita da seguinte maneira: respostas das perguntas do questionário seguida das observações anotadas no diário de campo e por último a apresentação dos resultados encontrados nas avaliações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a pergunta: 1) – Você sabe o que é teatro? Descreva sobre. A maioria dos participantes (66,6%) relataram não saber o que é o teatro e que não tinham vivenciado antes e 33,3% afirmaram saber o que era o teatro. Porém, apresentaram respostas superficiais como: É encenar e atuar; É imitar e apresentar em cima de um palco; É dançar e fazer mímica. Diante das respostas apresentadas acredita-se que esta falta de conhecimento sobre o tema está relacionada ao contexto cultural que os estudantes trazem consigo, isto é, o teatro não está inserido no dia-a-dia dos educandos, outra hipótese está relacionada com a falta de práticas corporais diferentes das convencionais como futsal, vôlei e handebol nas aulas de Educação Física. Castro et al. (2018) afirmam, que tal prática não está inserida no contexto escolar pela fragilidade de “escolas e professores ainda seguirem práticas tradicionais, o que acaba criando uma forte resistência quanto ao uso do teatro como ferramenta pedagógica” (p.54).

Vale ressaltar que quando foi apresentada a proposta de trabalhar com o teatro nas aulas a professora regente reagiu de forma tão positiva, ainda relatou que até ela gostaria de participar das aulas e que os alunos iriam ter a oportunidade de vivenciar uma prática diferente e não presente no contexto escolar.

De acordo com a pergunta: 2) – Você acredita que é possível ter teatro nas aulas de Educação Física? Os estudantes (66,6%) relatam que não era possível ter aulas de teatro na Educação Física, os demais afirmam positivamente para prática nas aulas. Tal fato pode estar relacionado com a falta de conhecimentos dos mesmos e dos professores, assim, não exploram a temática em suas aulas. Como explica Castro et al. (2018), os professores alegam não terem tempo suficiente para incorporarem o teatro às suas aulas e não o reconhecem como um facilitador do ensino e aprendizagem, assim preferindo utilizar os métodos tradicionais (jogos e esportes).

Sobre as observações e anotações no diário de campo, foi possível perceber que no início os estudantes ficaram meio inseguros e com muita vergonha de realizar as atividades, porém, com a participação do pesquisador durante todas as atividades os participantes começaram a se soltar e perder a timidez.

No trabalho que realizei junto com os estudantes busquei exatamente esta postura de me posicionar como condutor-pesquisador da experiência. Coloquei-me com o olhar curioso, vivo e apaixonado dos jovens-adolescentes, no mesmo nível de inquietações e buscas. “E, ao fazê-lo, sem deixar de conduzir, me fiz mais um jogador dentro do jogo e esse me fazer jogador sem deixar de conduzir foi a chave do processo: por me fazer mais um e que pudessemos fazer melhor. É um diluir-se no processo” (Barros, 2019, p.33-34). E realizei todo este processo em estado permanente de jogo, ou seja, sou presença consistente (Freire, 1996), estava inteiro, atento, com energia, disposição, amor e alegria.

Todas as atividades vivenciadas pelos educandos tiveram resultados positivos, a atividade do zip, zap, uou, galinha loka e pique pega da imaginação serviram muito bem como atividades de aquecimento e descontração para os estudantes. Já os jogos de frases, foram fundamentais

para proporcionar muitas risadas entre todos, estimular a imaginação e criação dos participantes. Segundo Brecht (2005), “se não fosse a possibilidade de aprender divertindo-se o teatro jamais seria capaz de ensinar” (p. 68).

Vale ressaltar que na atividade acima e em todas as outras atividades os estudantes deram várias sugestões que na visão deles poderiam deixar as atividades mais interessantes, o pesquisador realizou as mudanças apontadas, e logo notou a diferença e entusiasmo dos educandos. Acredita-se que tal fato aconteceu, pois, muitas vezes os apontamentos dos estudantes não são levados a sério durante as aulas. Os mesmos se sentem importantes no processo de ensino aprendizagem, prestam e participam de forma significativa durante as intervenções quando o professor os escuta.

As mímicas foram excelentes atividades para aproximar os participantes e despertar a atenção de todos. Os mesmos ficavam atentos e eufóricos para tentar saber qual era o filme ou desenho que seu colega tinha escolhido, e se ele já tinha assistido ou qual parte o colega estava se referindo ao filme quando estava fazendo a mímica. Destaca-se que havia dois alunos com muitas dificuldades de comunicação, socialização e de compreensão. Segundo a professora, "os dois tinham alguma deficiência mas os pais alegavam que não". Os mesmos nessas atividades conseguiram se comunicar de forma relevante com todos (colegas, professora regente e o pesquisador) e participaram de forma ativa na escolha dos filmes, desenhos, e na hora de tentar adivinhar o que os colegas estavam realizando a mímica. O teatro tem o potencial de ampliar o conhecimento dos alunos, melhorar a autoestima, timidez, improviso, socialização, dentre outras virtudes. Além de colaborar na formação humana, como afirmam os autores (Blick & Christofolletti, 2011; Castro et al., 2018; Coelho, 2014; Koudela, 2005).

Quando foi proposto as construções de cenas foi possível verificar que todos os envolvidos gostaram, alguns ficaram com vergonha no início, mas mesmo assim participaram, outros nem se intimidaram com a presença da plateia (os colegas que estavam participando da aula de teatro e os colegas que estavam fazendo aula na quadra ao lado). Ressalta-se que nesta atividade a plateia comentava sobre as apresentações, o que possibilitava na apresentação seguinte uma melhor atuação dos alunos. Segundo Blick e Christofolletti (2011), nos jogos teatrais “o jogador participa na platéia como jogador observador e no palco como jogador atuante. O jogador da platéia não é juiz ou censor, ele assume um papel ativo, na medida em que também ele é integrante do grupo que está envolvido na solução de um problema”, essa interação tem o objetivo de contribuir para solucionar possíveis problemas comuns (p. 9).

As construções de cenas educativas, foram propostas sugeridas pela professora regente, e foram desenvolvidas somente com o 9º ano. Destaca-se que tal sugestão foi feita pelo fato dos estudantes estarem tendo palestras de conscientização sobre o uso de drogas naquele mês. O pesquisador e os estudantes aceitaram a ideia. A construção de pequenas cenas sobre o tema foi uma parte bem interessante por retratar um assunto que vinha sendo discutido em sala de aula. Os educandos se sentiram muito livres e cheio de ideias durante a criação. Neste sentido, Castro et.al., (2018) e Japiassu (2001) afirmam que o “princípio da peça teatral é a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação” (p.26). Além de possibilitar um trabalho multidisciplinar com outras disciplinas.

Enfatiza-se que as pequenas peças que surgiram foram apresentadas para todos da classe (9º ano), onde foi possível notar um interesse dos alunos que não participavam das aulas de teatro, naquele momento querer apresentar junto com os colegas. É importante expressar que o pesquisador apresentou junto com alguns grupos e que os estudantes não se sentiram com vergonha diante de toda sala.

Salienta-se que os participantes ficaram tão animados com as aulas de teatro, que sugeriram a criação de um grupo na rede social *WhatsApp* com a participação de todos os participantes (6º, 7º, 8º e 9º ano) para conversas futuras e a criação de uma peça com todos para ser apresentada para toda a comunidade escola. Duas alunas do 9º ano procuraram o pesquisador para saber sobre aulas de teatro fora da escola e uma possível formação de um grupo de estudo e práxis teatral fora do contexto escolar. Relataram ainda sobre as experiências positivas que elas tiveram nas aulas de teatro junto com o pesquisador e que já haviam participado de aulas de teatro antes.

A partir das avaliações finais, verifica-se que os alunos começaram a se interessar pelo teatro e que os jogos e brincadeiras teatrais podem ser um recurso de suma importância para desenvolver a temática, como reafirma Castro et al. (2018), Coelho (2014), Japiassu (2001), Koudela & Santana (2005), os quais defendem que, por meio de jogos teatrais, pode-se introduzir o teatro na escola. Assim, colaborando na formação completa de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades.

“Se o mundo fosse um teatro ele seria mais generoso” (fala de uma aluna).

CONCLUSÃO

Os resultados apresentaram que a temática relacionada a artes corporais com ênfase na prática do teatro, ainda não estão muito presentes nas aulas de Educação Física. Diante disto conclui-se a partir do primeiro questionário que serviu como avaliação inicial, que a maioria dos estudantes (66,6%), que concluíram todas as etapas da pesquisa não sabiam o que era o teatro e não tinham vivenciado antes, relatam também que não era possível se praticar teatro nas aulas de Educação Física, e os demais 33,3%, dos que sabiam apresentaram respostas superficiais e que já haviam participado de aulas de teatro antes. Porém, no decorrer das intervenções por meio de jogos e brincadeiras teatrais os alunos mostraram interesse pelo teatro, os mesmos começaram a participar de forma ativa nas aulas, a criar novos jogos e brincadeiras teatrais. Tais fatos foram verificados nas avaliações finais.

Com isso espera-se que este estudo contribua e estimule outros professores de Educação Física e áreas afins a desenvolverem o teatro em suas aulas, visto que o tema por meio de atividades lúdicas é uma excelente possibilidade para contribuir no processo de desenvolvimento global de todos os educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcoverde, S. L. M. (2008). A importância do teatro na formação da criança. In *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, Curitiba-Paraná/PR*.
- Barros, D. M. D. (2019) *Convite aos Jogos Teatrais. Um experimento no Ensino Fundamental* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Berthold, M. (2001). *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva
- Blick, R., & Christofletti, J. F. (2011). *Jogos Teatrais como Conteúdo na Educação Física*. In: *PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED/PR. V.1. (Cadernos PDE)*.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Brasil, M. (1998). *Parâmetros Curriculares nacionais/ ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brecht, B. (2005). *A nova técnica da arte de representar. Estudos sobre teatro*. Trad. Fiamá Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Carreira, A. L. A. N.; Cabral, B. Â. V. (2006). O teatro como conhecimento. In A. Carreira [et al.] (Orgs.). ABRACE IX: Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas. (pp.1-16) Organização Rio de Janeiro: 7letras.
- Castro, G. A. F. de, Silva, R. C. P., Mantovani, A. M., Santana, E. da S., Cunha, L. A. da, & Carvalho, A. dos S. (2018). Teatro na Escola: um Recurso Pedagógico do Processo de Ensino e Aprendizagem. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 15(2), 53-61.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o Teatro na Educação como conhecimento e Prática Pedagógica. *Revista Científica/FAP*, 3, 39-52.
- Coelho, M. A. (2014). Teatro na Escola: uma possibilidade de educação efetiva. *POLÊM! CA*, 13(2), 1208-1224.
- Coelho, J. A. P. M., Souza, G. H. S., Albuquerque, J. (2020) Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In: P. Jaques, S. Siqueira, I. Bittencourt & M. Pimentel (Eds.), Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa (pp. 01-27). Porto Alegre: SBC.
- Paiva, W. A. de (2003). A Nova História, sua Moral, sua Ética e sua Arte. *Revista Diálogo Educacional*, 4(8), 1-8.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guerra, E. L. D. A. (2014). Manual de pesquisa qualitativa. *Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação*.
- Japiassu, R. O. V. (1998). Jogos teatrais na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 81-97.
- Japiassu, R. (2001). *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papirus Editora.
- Koudela, I. D., & Santana, A. P. D. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, 3(2), 145-154.
- Menegheti, M.; Bueno, C. M. L. B. (2010). Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*. Niterói, 22(1), 187-204.
- Pinheiro, L. de A. (2016). O jogo teatral como aliado do desenvolvimento psicomotor infantil. *Teatro: Criação e Construção de Conhecimento*, 4(5), 67-74.
- Pupo, M. L. de S. B. (2002). A título de preâmbulo. *Sala Preta*, 2, 211-212.
- Spolin, V. (2012). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva.

O jogo educacional Multipli enquanto atividade lúdica e de aprendizagem matemática

Fernando Sebastião¹, Dina Tavares^{2,3}, Hugo Menino⁴, Eunice Oliveira⁵, Ana la Féria⁶ & Rita Teixeira⁶

¹LSRE-LCM, ESTG, Politécnico de Leiria

²CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

³CIDMA, Departamento de Matemática, Universidade de Aveiro

⁴CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

⁵ESTG, Politécnico de Leiria e INESC Coimbra

⁶Alfiii

RESUMO

Jogar é uma atividade lúdica que proporciona situações de prazer e de descontração, motivando o envolvimento e a atenção das crianças, o que pode ser um fator decisivo para aprender matemática, de forma significativa (Grando, 2000). Para Ponte (2005), o jogo é um tipo de tarefa que deve integrar a experiência matemática das crianças, cabendo ao professor selecionar os jogos a explorar, de acordo com objetivos curriculares a atingir. Do ponto de vista da investigação afigura-se importante proceder à avaliação de jogos educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade desses recursos (Savi *et al.*, 2010). Em relação à dinamização dos jogos, diversos estudos evidenciam que a participação dos alunos em competições matemáticas, de natureza inclusiva, promove a autoconfiança, o autoconceito e a motivação do aluno para aprender matemática (Amado, Carreira & Ferreira, 2016; Tavares & Pinto, 2019).

Este estudo pretende avaliar o jogo educacional Multipli, enquanto recurso educativo, e descrever a perceção de crianças relativamente à sua experiência de jogo, no contexto de um campeonato nacional online. Adota-se o modelo ARCS (Dempsey & Johnson, 1998) para analisar a motivação dos alunos na aprendizagem, com base em quatro categorias: *atenção, relevância, confiança e satisfação*. Consideram-se também categorias relacionadas com a experiência do utilizador, amplamente utilizadas noutros modelos de avaliação de jogos: *imersão, habilidade, divertimento, desafio, interação social e aprendizagem* (Savi *et al.* 2010).

O estudo desenvolvido é observacional, de natureza descritiva (Bogdan & Biklen, 1994; McMillan & Schumacher, 2005). O instrumento de recolha de dados é o inquérito por questionário, aplicado a crianças do 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, que permite recolher a informação avaliada sob a forma de afirmações, segundo uma escala de concordância. É espectável que este estudo contribua para a compreensão e utilização dos jogos ao nível pedagógico enquanto tarefa para a aprendizagem da matemática.

PALAVRAS-CHAVE

Jogos educacionais online; avaliação de jogos; competição matemática; ensino básico.

INTRODUÇÃO

O jogo educacional Multipli, criado em Portugal pela empresa Alfiii¹⁹ em 2014 é, no seu formato original, um jogo de cartas para treinar a tabuada, mas ao contrário, ou seja, aos jogadores é pedido para identificarem quais os fatores da multiplicação que permitem obter um determinado produto. Pretende-se assim que um jogador aprenda de uma forma divertida, enquanto desenvolve raciocínio matemático e exercita a memória.

O jogo suscitou rapidamente um largo interesse pela comunidade escolar e educativa, e nessa sequência surgiu o Campeonato Nacional Multipli²⁰ em 2018, organização conjunta do Politécnico de Leiria e da Alfiii, dirigido a alunos do 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, com periodicidade anual, cujos objetivos pretendem potenciar o desenvolvimento do pensamento lógico e da aprendizagem relativa à tabuada, ao mesmo tempo que se fomenta o interesse dos alunos pela matemática, estimulando a componente lúdica ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Dada a situação de pandemia da COVID-19 que se instaurou em Portugal na primavera de 2020, o modelo anual do campeonato, que costumava decorrer em modo presencial, foi repensado e adaptado para o formato digital e online aquando dessa 3.ª Edição. Esta nova modalidade, cuja iniciativa foi bem recebida pelas escolas e pelos encarregados de educação, permitiu que um maior leque de crianças em qualquer ponto do país, por mais remoto que fosse, pudesse participar no campeonato concebido para ser jogado numa plataforma online. Deste modo, esta 3.ª Edição do Campeonato foi composta por dois tipos de provas disputadas online: as Semifinais Regionais em Portugal Continental e Insular (Açores e Madeira) e a Grande Final.

Na transformação do jogo para o formato digital, efetuado em tempo record, os responsáveis preocuparam-se em manter os objetivos e a jogabilidade do formato original. Contudo, importa investigar se este intento foi ou não conseguido. A elevada adesão de participantes ao campeonato online, realizado este ano, constitui-se como uma oportunidade única para avaliar o jogo Multipli neste formato, descrevendo a perspetiva das crianças relativamente à sua experiência de jogo. É isso que nos propomos realizar neste trabalho.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O JOGO

O jogo é uma atividade transversal a diferentes culturas e que, ao longo da sua história, esteve sempre aliado ao lúdico, à diversão e à ocupação de tempos livres. Para Huizinga (2007), o jogo define-se como sendo:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (p. 33).

De facto, pelas suas características lúdicas e pelas emoções que pode promover na criança, o jogo tem-se revelado um recurso didático importante, tanto em sala de aula como em

¹⁹ <https://www.alfiii.com/pt/home>

²⁰ <https://campeonato.multipli.pt/>

atividades extracurriculares. Para Gredler (2004) sendo a participação do aluno voluntária, o jogo pode ser um fator de motivação e de envolvimento, contribuindo assim para o aumento da sua criatividade e do seu pensamento crítico.

Em particular, no contexto da educação matemática, temos acompanhado, nos últimos anos, um crescimento significativo de estudos que revelam a importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem, destacando-o como um recurso didático poderoso (Grando, 2000; Silva & Scheffer, 2019). Tal como refere Santos (2008), na Matemática o jogo pode ter um impacto positivo ao nível da motivação e do interesse, promovendo nos alunos a expressão de sentimentos positivos face a esta área, ao mesmo tempo que potencia o desenvolvimento de competências básicas como o raciocínio matemático e também a aprendizagem e apropriação de conceitos específicos envolvidos no jogo.

Ainda relativamente ao uso do jogo em educação matemática, este pode ser englobado em experiências didáticas diferenciadoras que incluam, por exemplo a participação em competições matemáticas inclusivas. Neste tipo de competições, os alunos são geralmente confrontados com ambientes desafiantes, onde o espírito competitivo e a curiosidade podem ser fatores promotores de novas aprendizagens matemáticas (Amado, Carreira & Ferreira, 2016).

Nos últimos anos, com a emergência do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e em simultâneo com a disseminação de videojogos e de diversas aplicações com jogos disponíveis para telemóveis, *smartphones*, *tablets* ou computadores, tem-se intensificado o surgimento de jogos educativos digitais, bem como a adaptação ao mundo digital de jogos tradicionais já existentes e amplamente usados (Naik, 2014). Para Silva e Scheffer (2019), o uso cuidadoso de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem da Matemática pode promover nos alunos o desenvolvimento de capacidades inerentes a esta disciplina, tais como “memória, raciocínio lógico, cálculo mental, resolução de problemas, agilidade, atenção, entre outras” (p. 159), principalmente quando o público é constituído por alunos que estão familiarizados com o uso de tecnologias.

Atualmente, são inúmeros os jogos (digitais ou não) amplamente divulgados na nossa sociedade, com potencialidades para a área da Matemática. No entanto, tal como refere Ponte (2005), cabe sempre ao professor a seleção do jogo que melhor se adequa aos objetivos que se pretendem atingir e que se espera que seja matematicamente rico e produtivo, bem como à estratégia de ensino que pretende usar, dentro ou fora da sala de aula. A par desta ideia, torna-se de extrema importância proceder à avaliação de jogos educacionais que permitam facilitar tanto o papel do professor na seleção dos mesmos para usar nas suas práticas, como contribuir para a melhoria da qualidade desses recursos (Savi *et al.*, 2010).

MODELO DE ANÁLISE

Este estudo pretende avaliar o jogo educacional Multipli, enquanto recurso educativo, e descrever a perceção de crianças relativamente à sua experiência de jogo, no contexto de um campeonato nacional online. Adota-se o modelo ARCS (Dempsey & Johnson, 1998) para analisar a motivação dos alunos na aprendizagem, com base em quatro categorias: atenção, relevância, confiança e satisfação, categorias essas que estão identificadas no acrónimo ARCS:

- (a) A atenção é uma resposta cognitiva dos alunos a um estímulo, que se materializa num pré-requisito para a aprendizagem e é um importante elemento motivacional; no contexto de um jogo o objetivo é manter o máximo de atenção da criança, durante o tempo que esta interage com o jogo;

(b) A relevância diz respeito à percepção do jogador relativamente ao interesse do jogo para o seu desenvolvimento e aprendizagem; adicionalmente relaciona-se com o nível de associação entre conhecimentos e capacidades prévias e o nível de desafio apresentado;

(c) A confiança relaciona-se com o nível de expectativas positivas do jogador, isto é, este será mais confiante se acreditar que é capaz de obter sucesso em função das suas capacidades e do seu esforço; portanto ser confiante é determinante para que a criança seja persistente;

(d) A satisfação é visível nos sentimentos positivos que experienciam enquanto joga e que podem resultar das recompensas ou do reconhecimento que o jogo proporciona.

O modelo ARCS é amplamente utilizado quer para a conceção e produção de novos recursos educativos, quer para avaliar recursos educacionais existentes (Savi *et al.* 2010; Astleitner & Wiesner, 2004).

No trabalho desenvolvido, consideram-se também categorias relacionadas com a experiência do utilizador, amplamente utilizadas noutros modelos de avaliação de jogos: imersão, desafio habilidade, interação social e divertimento (Savi *et al.* 2010; Rocha, Bittencourt & Isotani, 2015):

(a) A imersão traduz-se no nível de envolvimento da criança no jogo, sendo que uma forte imersão pode traduzir-se em percepções alteradas, por exemplo, relativamente ao passar do tempo;

(b) O desafio diz respeito ao equilíbrio entre as habilidades de um jogador e o grau de dificuldade apresentado; a progressão de um jogo deve ter em conta este equilíbrio, assegurando que este se mantém com vontade de jogar;

(c) A habilidade está relacionada com a percepção do jogador relativamente às suas competências para superar os desafios que o jogo apresenta, associadas a sentimentos positivos de eficiência progressiva;

(d) A interação social relaciona-se com a importância de partilhar com o outro o contexto e as estratégias de jogo; a sua valorização permite experienciar sentimentos de diversão em grupo, partilharem objetivos comuns, cooperarem e competirem;

(e) O divertimento é visível do grau de prazer, distração e relaxamento que o ato de jogar proporciona.

Finalmente, considera-se ainda uma última categoria, o conhecimento. O conhecimento relaciona-se com as aprendizagens, relativas a determinados conteúdos, que o jogo pode proporcionar. Como referem Savi *et al.* (2010) esta dimensão diz respeito à percepção do jogador relativamente à capacidade para lembrar, entender e aplicar os assuntos explorados no jogo.

METODOLOGIA

Neste estudo dá-se relevância à parte observacional, onde se contemplam os aspetos essencialmente descritivos (Bogdan & Biklen, 1994; McMillan & Schumacher, 2005). Para tal, aplicou-se um inquérito por questionário, como instrumento de recolha dos dados,

direcionado a crianças que frequentavam os 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade das escolas portuguesas no ano letivo de 2019/2020. O questionário foi composto por 33 questões (ou itens) com o intuito de efetuar uma avaliação do jogo educacional Multipli por parte dos jogadores da 3.ª edição do Campeonato Nacional Multipli, que decorreu pela primeira vez em formato online, em todas as regiões de Portugal Continental e Insular.

Este instrumento, aplicado imediatamente a seguir à realização do Campeonato, permitiu recolher informação através de questões cuja maioria foram apresentadas sob a forma de afirmações, para as quais as crianças escolhiam uma opção consoante o seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala de Likert de 5 categorias:

- 1 – Discordo totalmente;
- 2 – Discordo;
- 3 – Nem discordo nem concordo;
- 4 – Concordo;
- 5 – Concordo totalmente.

Para além destas, foram também incluídas quatro questões com outros tipos de escala.

A Tabela 1, descrita a seguir, apresenta todas as questões avaliadas cuja maioria integra uma estrutura de modelo de avaliação de jogos educacionais, constituída por categorias de motivação e de experiência do utilizador, tendo por base Savi *et al.* (2010).

Tabela 1. Questionário para avaliação do jogo educacional Multipli.

MOTIVAÇÃO	Atenção
	Q1.1 - O Multipli é interessante.
	Q1.2 - A aplicação Multipli online é atraente.
	Q1.3 - A rapidez das jogadas faz com que esteja sempre atento ao jogo.
	Relevância
	Q2.1 - Jogar Multipli permite-me ocupar o tempo livre.
	Q2.2 - Participar no campeonato foi importante neste período de pandemia.
	Q2.3 - O Multipli é útil para a minha aprendizagem na Matemática.
	Confiança
	Q3.1 - O Multipli online é fácil de jogar.
Q3.2 - Com os treinos melhorei os meus resultados.	
Satisfação	
Q4.1 - É fácil perceber quando acerto e quando erro.	
Q4.2 - Gostei de jogar Multipli online.	
Q4.3 - Gostei de participar no campeonato.	
Q4.4 - Quando chego ao fim do jogo sinto-me satisfeito.	
EXPERIÊNCIA DO UTILIZADOR	Imersão
	Q5.1 - Enquanto jogava não me apercebi do tempo passar.
	Q5.2 - Houve momentos em que queria desistir do jogo, por estar aborrecido.
	Q5.3 - Esforcei-me para ter bons resultados no campeonato.
	Desafio
	Q6.1 - O jogo manteve-me motivado a continuar a jogar.
	Q6.2 - Senti-me ansioso por ir participar no campeonato.
	Q6.3 - No Multipli as jogadas são difíceis.
	Q6.4 - Foi desafiante participar no campeonato.
	Habilidade
Q7.1 - Sinto-me um bom jogador de Multipli online.	
Q7.2 - Quanto mais jogo, mais rápido sou.	
Q7.3 - Quanto mais jogo, menos erros faço.	

Interação social

Q8.1 - Ao participar no campeonato online interagi com outras crianças.
Q8.2 - Foi bom participar por estar a jogar com outras crianças, em tempo real.

Divertimento

Q9.1 - Eu gosto de jogar Multipli online.
Q9.2 - Participar no campeonato foi divertido.

CONHECIMENTO

Q10.1 - Jogar Multipli ajuda-me a treinar a memória.
Q10.2 - Jogar Multipli ajuda-me a saber melhor a tabuada.
Q10.3 - Melhorei o meu cálculo mental por ter participado no campeonato.

Questões complementares

Q11 - Gostas mais de jogar o Multipli com as cartas ou online?
Q12 - Em tua casa quem joga o Multipli online?
Q13 - O que mais gostaste ao participar no campeonato?
Q14 - Tens sugestões para melhorar o jogo? Quais?

Após o término do Campeonato obteve-se uma amostra de 87 crianças respondentes ao questionário através de plataforma online, o que corresponde a cerca de 46% do total de participantes (público-alvo) em todas as provas que decorreram em todo o país (7 Regionais e uma Grande Final).

Dado que a validação de um questionário é um tópico que tem cada vez maior importância, deverá ser tida em conta a sua fiabilidade e validade (Pestana & Gageiro, 2014). Neste sentido, um questionário deve ser fiável, ou seja, deverá haver consistência nos resultados apurados consoante diferentes aplicações do mesmo, por forma a evitar erros de medições. A consistência interna, ou seja, a correlação entre todas as perguntas de um mesmo questionário, ou parte delas, pode ser medida através do coeficiente Alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1). Um questionário deve ainda ser válido, ou seja, eficaz em termos de medição dos fatores que realmente se pretende estudar, devendo para tal o seu conteúdo ser validado pelos autores do estudo.

Na amostra em análise, no conjunto das 29 questões relacionadas com a motivação, a experiência do utilizador e o conhecimento, a consistência interna dada pelo Alfa de Cronbach é de 0.858, o que significa que existe uma boa fiabilidade nos resultados gerais do questionário.

Considera-se que o questionário usado neste estudo é válido, uma vez que este se baseia, por um lado, nos modelos teóricos apresentados e amplamente aceites pela comunidade científica e, por outro lado apresenta uma elevada proximidade conceptual com outros instrumentos (Savi *et al.*, 2010) previamente validados para a avaliação de jogos educativos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De seguida apresentamos e discutimos os principais resultados obtidos a partir das respostas dos questionários, agrupados de acordo com as categorias mencionadas no modelo de análise.

Motivação

Relativamente à observação da motivação das crianças, com base na Figura 1, para as diferentes categorias destaca-se o seguinte:

- **Atenção:** todos os respondentes concordam em parte ou na totalidade que o Multipli é interessante. Cerca de 87% das crianças concordam em parte ou na totalidade que o jogo online é atraente, enquanto que 93% consideram que a rapidez das jogadas faz com que estas estejam atentas e concentradas no jogo. Importa ainda observar que apesar das respostas serem francamente positivas, relativamente à atratividade da aplicação, o número de crianças a responder *concordo totalmente* foi ligeiramente inferior neste item (quando comparado com outros itens), deixando em aberto que há espaço para tentar melhorar a aplicação, nomeadamente o seu *layout*, tornando-o ainda mais apelativo.
- **Relevância:** cerca de 90% das crianças referem que estão de acordo que o Multipli permite ocupar o tempo livre, e que a sua participação no campeonato foi importante no período de pandemia da COVID-19. Quase todas concordam que o jogo é útil para a aprendizagem da Matemática.
- **Confiança:** 85% dos participantes mencionam que o Multipli é fácil de jogar, apesar das respostas das crianças se dividirem bastante entre o *concordo* e o *concordo totalmente*. Cerca de 94% das crianças concordam que os treinos permitiram melhorar os seus resultados, favorecendo a ideia de que a experiência de participação no jogo, pode incrementar a sua confiança.
- **Satisfação:** mais de 90% das crianças dizem ter percebido facilmente quando acertavam e quando erravam; referem ainda que também gostaram de jogar online e participar no campeonato. Constatou-se ainda que 88,5% delas ficaram satisfeitas por chegarem ao fim do jogo.

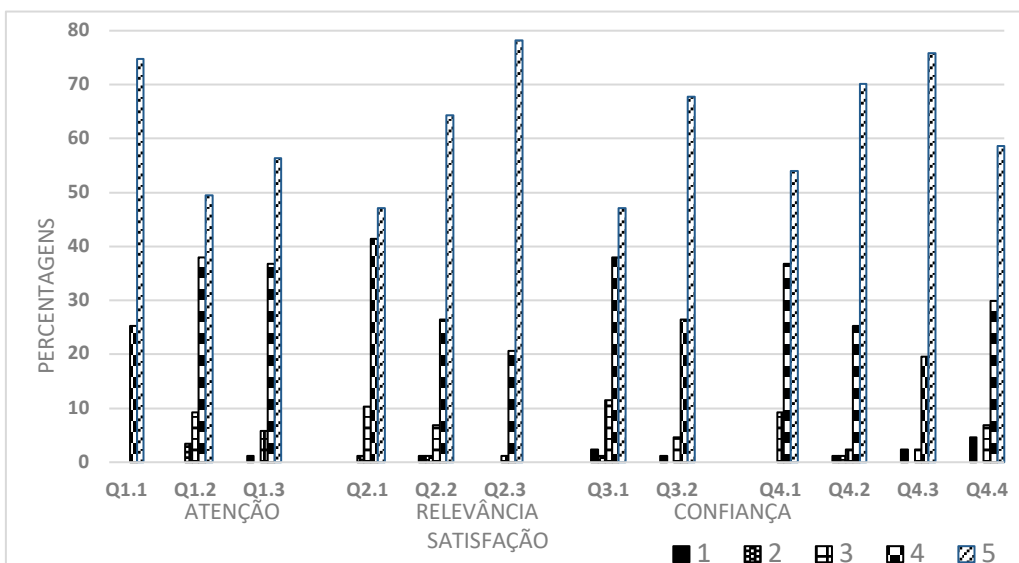


Figura 1. Distribuição, em percentagens, das respostas das crianças a cada um dos itens das quatro categorias da motivação, de acordo com a escala de Likert de 1 a 5.

Uma vez que todos os itens apresentam elevadas percentagens de respostas em termos de concordância parcial e total, realçamos que estas permitem reforçar a noção generalizada de como é realmente importante o grau de motivação com que uma criança se empenha numa atividade desta natureza, assim como em qualquer outra tarefa em sala de aula (Grando, 2000). Em síntese, podemos observar que as crianças mostraram-se bastante motivadas ao longo da sua participação no jogo, destacando-se uma maior incidência de respostas com total concordância em itens como o interesse do jogo, a sua relevância para a aprendizagem da Matemática e o gosto em jogar Multipli. Por outro lado, importa mencionar que em alguns

itens das categorias *atenção* e *confiança*, as crianças não foram tão assertivas nas suas respostas, evidenciando que há aspetos do jogo que podem ser melhorados.

Experiência do utilizador

Tendo por base as Figura 2 e 3, descrevem-se, de seguida, alguns dos aspetos mais relevantes dos resultados, para as diferentes categorias relacionadas com a experiência do utilizador.

- **Imersão:** cerca de 75% das crianças não se aperceberam do tempo passar e mais de 95% esforçaram-se para obter bons resultados no campeonato, sendo que apenas cerca de 15% assinalaram que ocorreram momentos em que queriam desistir do jogo, por aborrecimento.
- **Desafio:** cerca de 90% das crianças concordam que o jogo as manteve motivadas a continuar a jogar; uma elevada percentagem afirmou a ansiedade por participar no campeonato e o grau de desafio que a participação acarreta. Apenas 17% dos jogadores consideraram que no Multipli as jogadas são difíceis.
- **Habilidade:** uma parte bastante razoável (86%) das crianças sentem-se bons jogadores de Multipli online. Mais de 92% dos jogadores referem que quanto mais jogam, mais rápidos são e menos erros cometem.
- **Interação social:** cerca de metade das crianças mencionam que ao participar no campeonato online interagiram com outras crianças e que, portanto, foi bom participar por estar a jogar e sentir essa interação, em tempo real. Contudo, é de registar que uma parte significativa não considera que esta interação se tenha verificado.
- **Divertimento:** mais de 93% das crianças referem que gostam de jogar Multipli online e que a participação no campeonato foi divertida.

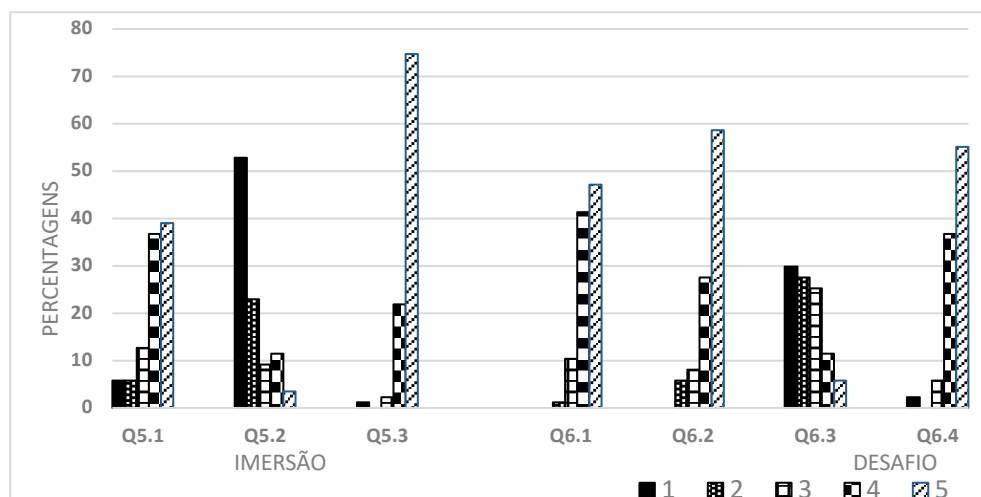


Figura 2. Distribuição, em percentagens, das respostas das crianças a cada um dos itens das categorias imersão e desafio da experiência do utilizador, de acordo com a escala de Likert de 1 a 5.

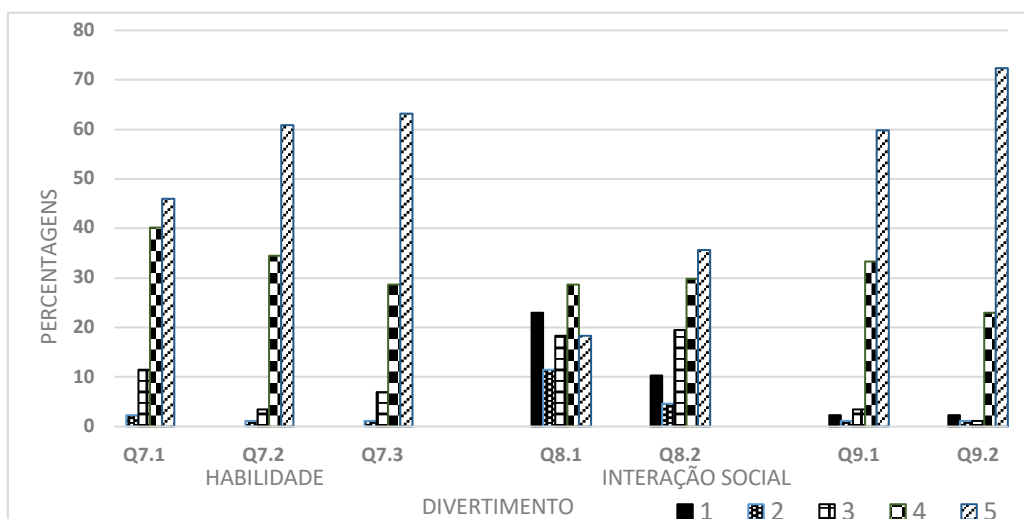


Figura 3. Distribuição, em percentagens, das respostas das crianças a cada um dos itens das categorias habilidade, interação social e divertimento da experiência do utilizador, de acordo com a escala de Likert de 1 a 5.

Em relação à experiência do utilizador, mesmo existindo uma elevada percentagem de crianças que considera um desafio participar no campeonato, estas conseguem superar os raros momentos de aborrecimento ou de dificuldades e são perseverantes no jogo, com vista a alcançar cada vez melhores resultados, cometendo cada vez menos erros. Apesar da interação social desempenhar um papel importante em contexto educacional (Savi *et al.* 2010), aqui essa interação não é tão notória devido ao formato e regras do jogo em modo digital, uma vez que as crianças não jogam “frente a frente” com adversários. Contudo, o divertimento é um fator que nitidamente é valorizado pela grande maioria das crianças. Por último, como fator menos positivo podemos considerar a facilidade das jogadas, que algumas crianças referiram, tornando o jogo mais frágil relativamente ao desafio que proporciona, o que pode vir a despoletar alguma desmotivação da criança, a longo prazo.

Conhecimento

No que concerne ao conhecimento a adquirir pelas crianças, todas elas concordam que jogar Multipli as ajuda a treinar a memória e a saber melhor a tabuada, enquanto que cerca de 90% referem ter melhorado o cálculo mental por terem participado no campeonato (Figura 4).

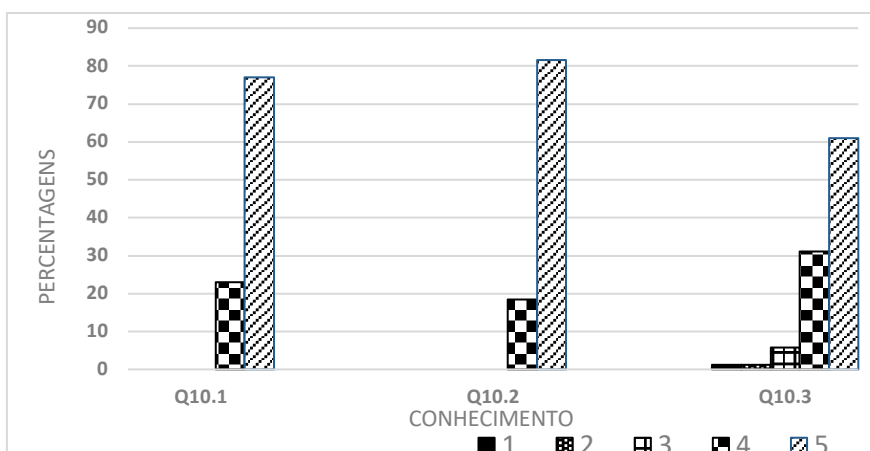


Figura 4. Distribuição, em percentagens, das respostas das crianças a cada um dos itens sobre o conhecimento, de acordo com a escala de Likert de 1 a 5.

Estes resultados evidenciam que o jogo Multipli permitiu às crianças desenvolver e testar as suas construções e habilidades mentais, bastante importantes em Educação Matemática, corroborando com as ideias de Grandó (2000) e Santos (2008).

Restantes questões

Quando se analisa a plasticidade do jogo, ou seja, se as crianças gostam mais de jogar em formato digital ou físico, 60.9% preferem jogar fisicamente com as cartas contra os 39.1% que preferem o jogo online. Quando se lhes pergunta quem joga o Multipli online em suas casas, 54% respondem que apenas eles é que jogam e em mais de um quarto dos casos a mãe também joga, embora por vezes o pai ou os irmãos também se juntem.

Em relação à questão de resposta aberta “*O que mais gostaste ao participar no campeonato?*”, as opiniões são muito diversificadas. Algumas crianças referem que gostaram de tudo, enquanto que outras enumeram que gostaram de exercitar e melhorar a tabuada, de desenvolver o raciocínio com rapidez e o cálculo mental, de se divertir por ser diferente, de verificar as melhorias nos tempos e nos seus próprios bons resultados, do desafio em si, de chegar à Grande Final, de ganhar. Outras gostaram pelo facto do campeonato ajudar na concentração, da adrenalina na participação ou da distração em tempo de pandemia, numa forma inovadora de aprender matemática. Um dos participantes refere mesmo que: “*A magia de saber que estava numa competição, mas não via os adversários?*”.

Na última questão, também de resposta aberta, “*Tens sugestões para melhorar o jogo? Quais?*”, surgem algumas sugestões interessantes do ponto de vista da “jogabilidade” e outras do ponto de vista de melhoramento dos aspetos operacionais e visuais da própria plataforma online. Certas crianças mencionam que neste formato online se deveria jogar com um ou mais adversários como na versão física com cartas, e que deveriam conseguir ver os adversários. Outras crianças sugerem ainda que ao longo das rondas o grau de dificuldade do jogo aumente e propõem a existência de penalizações para as respostas incorretas. Algumas crianças pedem para o jogo continuar para o 3.º ciclo.

É interessante que algumas crianças sugeriram que o jogo seja mais exigente e possa ser complexificado, aumentando o grau de desafio. Na nossa perspetiva apontam claramente oportunidades de melhoria nesta dimensão do jogo.

CONCLUSÃO

Neste estudo foi utilizado um questionário como instrumento para descrever a opinião dos jogadores, relativamente ao jogo Multipli, usado no Campeonato Nacional Multipli, em 2020 numa edição online, tendo como referência três categorias de análise: a motivação, a experiência do utilizador e o conhecimento.

No que diz respeito à análise da motivação, podemos aferir, com base nos resultados estatísticos, uma avaliação extremamente positiva do jogo, sendo de destacar a perceção de relevância do jogo, em várias dimensões, e a satisfação que este proporciona.

Em relação à experiência do utilizador, são nítidos resultados bastante positivos, na maioria dos itens analisados, com maior ênfase para o desafio, para a habilidade e para o divertimento. Já a interação social é percebida por alguns jogadores como uma fragilidade do jogo, dado que cada criança jogou na plataforma online, em modo individual.

Relativamente ao conhecimento, a avaliação evidencia as potencialidades do jogo no treino da memória e no estímulo das capacidades de cálculo mental multiplicativo.

Claramente as crianças valorizam os momentos que foram proporcionados enquanto tinham contacto com o jogo, uma vez que praticamente todos expressam que gostaram de jogar e que se divertiram. Contudo, embora as crianças façam uma avaliação bastante positiva do jogo online, a maioria continua a preferir jogar fisicamente, com cartas.

Em síntese, podemos concluir que o jogo Multipli, no novo modelo digital, reúne condições para ser considerado um bom recurso educativo e que a perceção das crianças relativa à experiência de jogo é positiva reconhecendo que este é atraente e motivador, favorecendo um ambiente propício para o desenvolvimento de determinadas habilidades matemáticas. Apesar destes resultados francamente positivos na avaliação do jogo online Multipli, poderemos ainda continuar a procurar aprimorar alguns aspetos, de acordo com as perceções das crianças, nomeadamente no *layout* da aplicação, tornando-a mais atraente, perspetivando mecanismos que permitam incrementar o envolvimento das crianças com o jogo, tornando-o ainda mais desafiante do ponto de vista matemático. Adicionalmente, perspetivar novas formas de jogar, proporcionando a interação direta entre jogadores, afigura-se como uma oportunidade de otimização do Multipli.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, N., Carreira, S. & Ferreira, S. (2016). *Afeto em competições matemáticas inclusivas - A relação dos jovens e suas famílias com a resolução de problemas*. Belo Horizonte, Brasil: Editora Autêntica.
- Astleitner, H. & Wiesner, C. (2004). An Integrated Model of Multimedia Learning and Motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 3-21.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Dempsey, J.V. & Johnson, R.B. (1998). The development of an ARCS gaming scale. *Journal of Instructional Psychology*, 25(4), 215-221.
- Grando, R. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. (Tese de doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Gredler, M. E. (2004). Games and Simulations and their relationship to Learning. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 571–581). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5.ª edição. São Paulo: Perspectiva.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- Naik, N. (2014). A comparative evaluation of game-based learning: digital or non-digital games? *Proceedings of the 8th European Conference on Games Based Learning* (pp. 437-445). Reading: Academic Conferences International Limited.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a Complementaridade do SPSS*, 6.ª edição, Edições Sílabo.
- Ponte, J.P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Rocha, R; Bittencourt, I. & Isotani, S. (2015). Avaliação de Jogos Sérios: questionário para autoavaliação e avaliação da reação do aprendiz. *SBC – Proceedings of SBGames 2015*, 648-657.
- Santos, F. (2008). *A matemática e o jogo: influência no rendimento escolar*. 2008. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.
- Savi, R., von Wangenheim, C. G., Ulbricht, V. & Vanzin, T. (2010). Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 8(3), 1-10.
- Silva, S. & Scheffer, N. (2019). O jogo digital on-line e as funções cognitivas de atenção e memória em Matemática: um estudo em neurociências. *RBECM, Passo fundo*, 2(1), 150-171.
- Tavares, D. & Pinto, H. (2019). As competições e o ensino e aprendizagem da matemática. In: D. Tavares; H. Pinto; H. Menino; I. Rocha; N. Rainho; R. Cadima; M. Rodrigues & R. Costa. *Desafios matemáticos, 20 anos de problemas para os primeiros anos* (pp. 24-32). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Explorando o ócio criativo a partir das histórias em quadrinhos

Renata Nalim Basilio Tissi¹

¹ SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho buscou associar as histórias em quadrinhos no ensino de biologia ao ócio criativo. O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Deodato Linhares, localizado no município de Miracema, estado do Rio de Janeiro, Brasil. De forma voluntária, dez alunos do Ensino Médio Regular participaram do projeto, o qual tinha o objetivo de incentivar os estudantes a criarem suas próprias tiras em quadrinhos e, por meio delas, aprenderem temas relacionados ao ensino de biologia. Um dos temas abordados foi o mosquito *Aedes aegypti* e a dengue, que é uma das doenças negligenciadas no Brasil (BRASIL, 2010). Trabalhar com tiras em quadrinhos evidenciou sua importância na educação visto que sua utilização colabora para o desenvolvimento das habilidades artísticas, da socialização, da criatividade e da motivação no ato da criação. Portanto, a “sua criação deve ser fruto de um processo interativo, reflexivo e questionador” (Caruso; Silveira, 2009, p. 221).

De acordo com Damasceno (2016), “percebe-se que os quadrinhos passaram a ser utilizados com diferentes objetivos pedagógicos” (Damasceno, 2016, p. 183), ou seja, as tiras em quadrinhos podem ser exploradas em qualquer contexto. De Masi (2000), no seu livro “O ócio criativo” afirma que “o trabalho pode ser um prazer se, justamente, for predominantemente intelectual, inteligente e livre” (De Masi, 2000, p.138). No projeto, foi possível observar que os alunos, ao criarem suas tiras em quadrinhos, aprendiam biologia e não reclamavam, pois estavam fazendo algo prazeroso, onde a criatividade e a liberdade ao desenhar estavam presentes. Não era um fardo estudar naquele momento mesmo que fosse difícil criar suas próprias tiras. O foco do projeto era, portanto, entender se havia a possibilidade de ensinar temas da biologia por meio de histórias em quadrinhos. O ensino deveria acontecer de forma prazerosa e criativa e foi com a utilização desse recurso didático que se tornou possível tal vivência.

PALAVRAS-CHAVE

Histórias; quadrinhos; ensino; biologia;

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço para os alunos aprenderem e vivenciarem práticas educativas das mais diversas formas. Nesse espaço, surgem os desafios que devem ser vencidos pelos profissionais da educação durante o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. “O ensino de Biologia é um desafio, já que tal disciplina traz consigo terminologias e conceitos bastante complexos e, muitas vezes, fora da realidade do aluno” (Souza; Resende, 2016, p. 182).

Diante de tantos desafios, surgiu a ideia de um projeto que pudesse trabalhar tópicos sobre biologia. O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Deodato Linhares, localizado no município de Miracema, estado do Rio de Janeiro, Brasil. Dez alunos do Ensino Médio Regular participaram do projeto de forma voluntária e as reuniões aconteciam semanalmente

no período vespertino, totalizando aproximadamente 30 reuniões, as quais ocorreram entre os meses de abril e novembro do ano de 2016.

Os professores tendem a recorrer aos mais variados recursos didáticos como forma de despertar o interesse dos alunos, o que, de certa forma, torna a aprendizagem mais atraente. De Souza (2007) afirma que “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos.” (p. 111).

Segundo Freitag (2017),

A escolha dos recursos didáticos utilizados por docentes em salas de aula é uma etapa de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, uma vez que recursos adequados podem representar instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária não só dos educadores, mas também dos educandos (Freitag, 2007, p. 21).

O recurso didático escolhido para o desenvolvimento do projeto foram as tiras em quadrinhos confeccionadas pelos alunos após a abordagem de temas, como: origem, ciclo de vida, reprodução e ações preventivas em relação ao mosquito *Aedes aegypti*.

O objetivo desse trabalho foi incentivar os alunos a criarem suas próprias tiras em quadrinhos e, por meio delas, aprenderem temas relacionados ao ensino de biologia. O foco do projeto era entender se havia a possibilidade de ensinar temas da biologia por meio de histórias em quadrinhos. O ensino deveria acontecer de forma prazerosa e criativa e foi a partir da utilização do recurso didático tiras em quadrinhos que se tornou possível vivenciar isso no projeto.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Não podemos afirmar precisamente quando ocorreu o surgimento das histórias em quadrinhos, porém temos evidências que comprovam que o homem primitivo registrava diversas imagens nas paredes das cavernas. Essas imagens eram elementos de comunicação entre eles naquela época e eram usadas para relatar uma caçada, a existência de animais selvagens em uma região etc, o que ratifica a ideia de que “a imagem sempre fascinou o homem” (Xavier, 2010, p. 1).

No final da década de 1920, juntamente com as histórias de aventuras, surgiu a tendência naturalista nos quadrinhos, aproximando, assim, os desenhos de uma cópia mais fiel de pessoas e de objetos, o que impactou diretamente na ampliação do público leitor. Nesse mesmo período, surgiram, no Brasil, publicações periódicas conhecidas como *comic books*, ou seja, os gibis, os quais continham os super-heróis que logo cativaram o público jovem, aumentando significativamente o consumo de quadrinhos e a sua popularidade. No início, então, “as revistas em quadrinhos nasceram como coletâneas de tiras que já haviam saído nos jornais e eram distribuídas como brinde” (Chinen, 2011, p. 52).

No fim da Segunda Guerra Mundial, surgiram novos gêneros nas revistas em quadrinhos, como as histórias de terror e de suspense. Com isso, o interesse aumentou entre os adolescentes, levando parte da sociedade norte-americana a se preocupar com a enorme influência que ele exercia sobre os leitores infantis. Segundo Chinen (2011), em 1945, “os Estados Unidos viviam um período de fartura, com o nível de educação mais elevado. Era esse leitor que agora consumia jornais” (p. 57).

O pós-guerra e o início da Guerra Fria foram períodos conturbados para os quadrinhos, pois surgiu uma campanha de alerta liderada por Frederic Wertham, um psiquiatra alemão

radicado nos Estados Unidos que passou a publicar artigos em jornais e revistas especializadas e a dar entrevistas em rádios e televisões apontando os aspectos negativos da leitura dos quadrinhos.

Modenesi (2013), afirma que

Essas ideias provocaram uma movimentação sem igual no mercado de quadrinhos, trazendo prejuízos enormes, tanto financeiros como culturais (pois diminuíram muito as vendas dos HQs e modificaram a forma de produção destes) tornando-os “consumíveis” para crianças, dentro dos padrões “anti-sedutores”, estabelecidos por Wertham. (Modenesi, 2013, p. 10)

De acordo com Vergueiro (2014), as conclusões de Wertham foram baseadas nos atendimentos de jovens problemáticos em seu consultório, o que o levou a investir contra as histórias em quadrinhos. No final da década de 1940, alguns editores norte-americanos elaboraram uma proposta para filtrar as publicações das indústrias em quadrinhos, uma espécie de *Comics Code*. Ainda segundo Vergueiro (2014), “no Brasil os editores elaboraram um código próprio e aplicaram às revistas um selo semelhante ao desenvolvido pelos Estados Unidos” (p. 14). Esse código ficou conhecido como Código de Ética dos Quadrinhos.

Portanto, as histórias em quadrinhos resistiram às perseguições e à difamação que se propagaram por anos, porém, no decorrer do tempo, os críticos perceberam que elas não poderiam causar os danos que haviam pensado.

AS HQs COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE BIOLOGIA E O ÓCIO CRIATIVO

As histórias em quadrinhos (HQs) vêm ganhando espaço nos dias atuais, pois podem ser exploradas em qualquer contexto. De acordo com Damasceno (2016), os quadrinhos passaram a ser trabalhados com objetivos pedagógicos diferentes. “Na educação, as HQs desempenham um papel importante. Em 2006, o Ministério da Educação fez a sua inclusão entre os materiais pedagógicos adquiridos e distribuídos para as escolas das redes municipal, estadual e federal de ensino (Brasil, 2014).

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas como recurso didático a fim de despertar nos alunos o interesse pelo ensino de biologia, pelo raciocínio lógico, pelas descobertas de habilidades e possibilidades intelectuais e artísticas. Por fim, pode torná-los mais críticos e preparados para a diversidade cultural. Trabalhar tiras em quadrinhos com os alunos evidenciou sua importância na educação visto que sua utilização colabora para o desenvolvimento das habilidades artísticas, da socialização, da criatividade e da motivação no ato da criação. Logo, a “sua criação deve ser fruto de um processo interativo, reflexivo e questionador” (Caruso; Silveira, 2009, p.221).

Na obra intitulada “Ócio Criativo”, Domenico De Masi, sociólogo, menciona que quando “trabalho, escudo e jogo coincidem, estamos diante daquela síntese exaltante que ele chama de ócio criativo” (p.10). Tal termo se encaixa perfeitamente com o projeto desenvolvido no colégio com os alunos, pois trabalho e estudo se entrelaçaram. Surgiu, então, a criação de tiras em quadrinhos de maneira livre, onde os alunos se expressavam de forma criativa a partir de um tema proposto.

Segundo De Masi (2000),

A criatividade se nutre de desperdício: de milhares de horas de reflexão ou exercício, que vistas de fora podem parecer pura perda de tempo. Mas na verdade são uma perambulação do corpo e da mente, que mais cedo ou mais tarde acaba desembocando numa ação positiva: numa obra de arte, num novo teorema, num romance (De Masi, 2000, p. 161).

No momento da criação das tiras, independentemente de terem ou não aptidão para o desenho, todos eram tratados com igualdade e valorizados pela sua criação. De Masi (2000) afirma que “o trabalho pode ser um prazer se, justamente, for predominantemente intelectual, inteligente e livre” (p.138). Os alunos demonstravam ter prazer e se divertiam enquanto aprendiam. Sentiam-se orgulhosos por construírem algo de autoria própria. Isso confirma, portanto, a ideia de que “a criatividade tem sido cada vez mais reconhecida como recurso importante para a promoção do bem-estar mental do indivíduo e para o avanço econômico e social de um país” (Santos; Fleith, 2015, p.756).

Entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ainda é um desafio, pois devemos levar em consideração o fato de cada aluno ser único e carregar consigo suas experiências pessoais, o que poderá influenciar no seu processo de ensino-aprendizagem. Não há dúvidas de que histórias em quadrinhos cumprem bem o papel de recurso didático, pois auxiliam os professores e os alunos na educação que, por muitos anos, não reconhecia que para ter sucesso na sala de aula, deveria existir uma troca entre aluno e professor, e que não existia um único saber, mas vários saberes. Do saber científico ao saber ensinado existe um caminho a percorrer, o que, às vezes, não é tão simples. A relação professor/aluno será bem sucedida quando colocarem isso em prática. Dessa forma, talvez a aprendizagem mecânica se afaste do nosso dia a dia.

Para Ausubel (1980), um dos motivos que os alunos tendem a uma aprendizagem mecânica é o:

[...] alto nível de ansiedade ou devido a uma experiência crônica de fracasso numa determinada disciplina (refletindo, por sua vez, uma baixa aptidão ou um ensino inadequado) isso acarreta uma falta de confiança em sua capacidade de aprender significativamente e, portanto, o aluno não vê outra alternativa senão a aprendizagem automática para torná-lo mais seguro. (Ausubel, 1980, p. 36)

Paulo Freire também entende dessa forma no sentido de que aprendizagem mecânica se caracteriza pela dominação dos opressores sobre os oprimidos, onde o diálogo não se faz presente. Para Freire (1996), é necessário “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (p.119). Na aprendizagem mecânica, os alunos recebem de forma passiva o conteúdo e não tem a chance de questionar a realidade. Infelizmente, a curiosidade do aluno não é levada em conta para que ocorra a eficácia da memorização mecânica do ensino de conteúdo.

[...] não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (Freire, 2005, p.79).

A memorização de conteúdo é uma prática constante na educação tradicional, pois o aluno não precisa pensar e sim decorar mecanicamente o que o “mestre” ensinou. A bagagem cultural que o aluno traz não é significativa nesse momento, o que acaba desvalorizando a cultura e a aprendizagem do dia a dia do aluno.

Segundo Ausubel (2003):

[...] embora a aprendizagem por memorização seja, normalmente, mais difícil do que a significativa, em algumas circunstâncias, pode ser ou parecer, de facto, mais fácil para o indivíduo que não possui uma base ideária necessária e relevante para a aprendizagem significativa de uma tarefa de aprendizagem específica (Ausubel, 2003, p.133).

A aprendizagem torna-se cada vez mais significativa a partir do momento em que o aluno começa a fazer conexões com a vivência do seu cotidiano. A cognitividade começa a ser trabalhada de forma a valorizar as situações vivenciadas pelo aluno e, para trabalhar tal cognitividade, as histórias em quadrinhos serão utilizadas como subsídios para elucidar conceitos da biologia que serão abordados em sala de aula.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado nos proporcionou conhecer um pouco mais da história dos quadrinhos e sua importância na educação. Como recurso didático, as HQs são uma ferramenta valiosa dentro da sala de aula. O seu uso poderá substancialmente agregar valores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Em uma era tão marcada pelo uso das novas tecnologias, ter proposto algo que fizesse o aluno ser o protagonista do aprendizado foi desafiador e audacioso. Os alunos participaram do início ao fim do processo de criação de tiras em quadrinhos. Na construção, eles trabalhavam e aprendiam de forma livre. Isso dava a sensação de liberdade e prazer, pois eram os autores da sua criação. Assim, aprender biologia por meio da criação de tiras torna-se algo significativo para o ensino-aprendizagem. Inicialmente, as HQs foram utilizadas nos livros didáticos para ilustrar textos complexos e depois ganhou espaço nas salas de aula como recurso didático. Para Vergueiro (2014), “os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro” (p. 27). Portanto, utilizar tiras como recurso didático não nos dará a certeza de uma aprendizagem plena no ensino de biologia, no entanto, o aluno deixará o seu lugar de telespectador e passará a ser ator do aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- BRASIL. Portal da Educação. 2014. Ministério da Educação. Programa nacional biblioteca da escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=%20309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 24 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Ciência e Tecnologia. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Doenças negligenciadas: estratégias do Ministério da Saúde. *Rev Saúde Pública* 2010; 44(1):200-202. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rsp/v44n1/23.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

- Caruso, F.; & Silveira, C. (2009). Quadrinhos para a cidadania: *História Ciências Saúde – Manginhos*, 16(1), 217-236.
- Chinen, N. (2011). *Linguagem HQ: conceitos básicos*. 2ª ed. São Paulo: Criativo.
- Damasceno, N.F.P.; Müller, N.; Sales, A.; Sales, C.M.; & Reis, C.B. (2016). Conteúdos de aprendizagem presentes em um material educativo impresso sobre combate à dengue. *Interfaces da Educação*, 7(20), 178-194.
- De Masi, D. (2000). *O Ócio criativo - entrevista a Maria Serena Palieri*; tradução de Léa Manzi. - Rio de Janeiro: Sextante.
- De Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 11(Supl.2), p. 110-114. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>> Acesso em: 04 out. 2020.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*, 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, I. H. (2017). A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. *Arquivos Do Mudi*, 21(2), 20-31.
- T. V. Modenesi, & F. da S. Paiva (Orgs.) (2013). *Quadrinhos e educação em cinco pontos de vista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Santos, F. C. G., & Fleith, D. S. (2015). Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 755-766.
- Souza, I. A. de, & Resende, T. R. P. S. (2017). Jogos como recurso Didático - Pedagógico para o Ensino de Biologia. *Scientia cum Industria*, 4(4), 181-183.
- Vergueiro, W; Rama, A; Barbosa, A; Ramos, P.; Vilela, T. (2014). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4ª ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto.
- Xavier, G. K. R. da S. (2018). Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *Darandina Revista Eletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários – UFJF*, 10(2), 1-20.

Atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem

Larissa Procópio¹, Guynyver Castilho¹, Laércio Peixoto do Amaral Neto¹ & Aline C de Oliveira¹

¹Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas

RESUMO

Ao longo do tempo o sistema educacional vem criando diferentes práticas de ensino para que a sociedade em geral tenha a oportunidade de construir um conhecimento gradativo e mais desenvolvido. Segundo Lopes (2006, p.110), “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Com este objetivo a ideia de englobar atividades lúdicas no ensino se apresenta cada vez mais eficaz, pois abre caminhos alternativos interligados à convivência, brincadeira, participação e exploração. A realização de uma atividade dinâmica como um jogo é mais atrativa que um conteúdo apresentado de forma tradicional, que muitas vezes se torna pouco interessante para o aluno. Sabendo que o lúdico proporciona aprendizado com diversão e pode se tornar uma ferramenta eficaz para o ensino de ciências biológicas, foi proposto um jogo de tabuleiro em tamanho real, que aborda questões referentes ao sistema nervoso humano. O jogo foi aplicado em sala de aula, com alunos do 8º ano do ensino fundamental. O tabuleiro possui algumas casas numeradas e cada uma contém perguntas relacionadas ao conteúdo do sistema nervoso. Todos saem da casa de número 1 e começa aquele que conseguir a maior pontuação no dado. A cada jogada, o dado é lançado novamente e o estudante avança a quantidade correspondente, e, na medida em que avançam as casas, deve respondê-la corretamente, conquistando pontos no jogo. Esta prática foi utilizada como método de revisão e apresentou grande eficácia na fixação e compreensão do conteúdo pelos discentes.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizado significativo; atividades lúdicas; jogo de tabuleiro; ciências biológicas.

INTRODUÇÃO

O contato com o mundo proporciona que a todo momento estejamos aprendendo algo novo, a partir de vivências com o que está ao nosso redor, uma rede de conhecimentos vai se formando, para que assim possamos compreender e explorar desde os assuntos mais simples até os mais complicados, essa interação permite que nos tornemos sujeitos ativos em uma sociedade. Essa rede de conhecimentos se caracteriza como aprendizagem, que só é possível acontecer por uma ação conjunta entre várias pessoas que se unam e compartilham o seu saber. Ou seja, a criança compreenderá as coisas, dependendo da forma que lhe for apresentada, com ações, palavras e gestos.

Uma criança está construindo o saber a todo momento, com muito mais intensidade que uma pessoa adulta, pois muitas coisas são novas e diferentes do que já conhecem ou já viram, estão formando a sua personalidade graças a essas interações. Por meio de brincadeiras e dinâmicas a criança conhece o mundo, constrói e desconstrói a realidade em

que vive, reflete e cria suas próprias perspectivas e seus próprios pensamentos de forma única.

O lúdico é uma necessidade, é intrínseco ao ser humano e é em suas manifestações pelas brincadeiras, pelos jogos e mesmo pelos brinquedos que se fomenta a inteligência e a capacidade de convivência, de abstração, de socialização e progresso na vida do homem, pois uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar. (Almeida, 2007, p. 36).

É perceptível que as crianças apresentam um maior interesse em objetos coloridos com diferentes formas, imagens e texturas, que as proporcione maior interação com esse objeto. Algo que desperte seu interesse e sua curiosidade e proporcione conhecer como funciona. Desta maneira a brincadeira se torna uma ótima ferramenta no processo de ensino aprendizagem, pois a criança se sente livre a construir o seu raciocínio com base na dinâmica que o lúdico propõe. De acordo com Vygotsky (1984, p.97),

a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

O lúdico vai muito além de um passatempo ou algo sem importância, muito pelo contrário, pode e deve ser utilizado como um método construtivo.

A ideia de correlacionar algo divertido com aprendizagem é algo que vem se tornando cada vez mais frequente pois a criança se sente mais interessada a fazer algo novo algo que seja lúdico, que agite, que faça pensar, que permita competir, imaginar, criar novas perspectivas e ideias, “o processo de aprendizagem pode ser motivador quando a atividade se torna divertida, assim como em um jogo” (Amory, Naicker, Vincent, & Adams, 1999).

A brincadeira pode ser desenvolvida com a criança iniciando de uma maneira muito simples com gestos e sons assim auxiliando no desenvolvimento da linguagem e comunicação, partindo desse princípio diversos métodos podem ser explorados.

A ideia propõe diversificar os jogos e aplicá-los na área da educação, usando uma forma mais dinâmica de trabalhar com os conteúdos. Associado a trabalhos em grupo, desenvolvimento do raciocínio, observação, trabalho em grupo e por fim tomada de decisões o que proporciona autonomia e liberdade, assim dando um espaço mais amplo ao educando para que possa se expressar apontar suas ideias e perspectivas, também trazendo um contato mais próximo com o educador.

O educador tem um papel significativo, deve ser encarado como uma peça fundamental para que todo o processo de ensino seja alcançado com êxito, quanto mais domínio do conteúdo tiver, maiores serão as chances de mediar o seu conhecimento para os educandos por fim melhor será o desenvolvimento das atividades. O professor não é o único responsável por garantir a educação, mas se torna uma peça chave, pois sua criatividade pode proporcionar um conhecimento consistente e significativo. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.23),

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Aprender a ter um raciocínio lógico sobre diferentes assuntos é muito mais importante que decorar dados. O mundo está em constante mudança, assim como o aprendizado também, o ser humano é por natureza criativo, educar estimula a criatividade. Se torna um ato consciente e planejado, enganando o indivíduo a imaginar, criar, ter prazer em realizar o que deseja.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (Almeida, 1995, p.41).

Nem todos os professores e escolas possuem grande acessibilidade para aplicar algumas atividades, diante disso, foi proposto um jogo utilizando um método alternativo de perguntas e respostas em um tabuleiro gigante, em que os alunos atuam como os próprios peões, esse jogo tem como objetivo proporcionar uma forma diferenciada de aprendizado dos conteúdos do sistema nervoso humano para as aulas de ciências do ensino fundamental.

PROBLEMÁTICA

Os órgãos que constituem o sistema nervoso são formados pelo tecido nervoso, cuja origem é ectodérmica. Esse sistema trabalha em conjunto com o endócrino para coordenar e controlar todas as funções do organismo. (Mendonça, 2016)

Ele é um dos responsáveis pela capacidade dos animais sentirem e reagirem às alterações que ocorrem no meio interno e externo. Segundo Lopes e Rosso (2005) a unidade morfológica e funcional desse sistema é a célula nervosa (neurônio). Ele é dividido em sistema nervoso central que compreende o encéfalo e a medula espinhal, e sistema nervoso periférico que envolve os nervos cranianos e espinhais. Ele é composto por diversos órgãos, células e tecidos que muitas vezes são vistos de uma forma complicada pelos alunos, tornando o aprendizado mais complicado e menos prazeroso. O sistema nervoso é considerado um dos sistemas mais complexos do organismo. Por essa complexidade, os alunos já criam um bloqueio inicial na hora do aprendizado desse conteúdo. Muitas vezes os alunos também estão passando por problemas pessoais ou outros acontecimentos em suas vidas que acabam tomando a sua atenção, prejudicando na hora da aula. Diante desses fatores que influenciam o processo de aprendizagem, o professor tem uma tarefa difícil para prender a atenção dos alunos durante a aula e tornar o aprendizado aprazível.

Há muita pressão sobre os professores e suas metodologias de ensino. Muito é cobrado deles para que apliquem métodos diferenciados, abordando o conteúdo de uma forma lúdica. Entretanto, as circunstâncias não são iguais para todos e não são todas as escolas que possuem acessibilidade para tais atividades. Nos últimos tempos, a utilização de jogos como

práticas pedagógicas vem sendo mais frequente pelos professores, apresentando eficácia na hora da compreensão dos conteúdos pelos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Sabendo que as condições não são as mesmas para todos os educadores e instituições de ensino, foram empregados materiais simples, de baixo custo e fácil obtenção para a realização dessa atividade, que consiste em um jogo de tabuleiro gigante onde os próprios alunos atuam como peões no percurso do jogo. Ele aborda questões da fisiologia e morfologia do sistema nervoso humano.

Os materiais utilizados foram: TNT branco, cola quente, tinta guache, imagens representativas de órgãos do sistema nervoso humano, papéis contendo algumas perguntas do quiz e uma caixa de papelão.

O tabuleiro foi confeccionado com TNT, abrigando vinte e duas casas numeradas (todas feitas com tinta guache – ver figura 1 e 2). Algumas destas contêm informações sobre o conteúdo abordado, perguntas e imagens representativas no próprio tabuleiro (figura 2). As imagens utilizadas foram fixadas no tabuleiro com cola quente. O dado foi feito com uma caixa de papelão, contendo um número de 1 a 6 em cada lado da caixa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA – JOGANDO O JOGO

O jogo foi aplicado em uma aula de ciências, com alunos do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Sebastião Paraná, localizado na cidade de Palmas, estado do Paraná. Os alunos foram divididos em 4 equipes e um participante de cada grupo foi escolhido para ser o “peão” e fazer o percurso durante o tabuleiro. Todos saem da casa de número 1 e começa aquele que conseguir a maior pontuação no dado. A professora é a mediadora das perguntas e em cada jogada um grupo é escolhido para responder à pergunta. A cada jogada, o dado é lançado novamente e o estudante avança a quantidade correspondente, e, na medida em que avança as casas, deve respondê-la corretamente, conquistando pontos no jogo. Os participantes andam e avançam nas casas apenas se responderem às perguntas corretamente.

Cada casa contém uma pergunta, e as questões que não permaneceram expostas no tabuleiro, foram enumeradas em uma lista e selecionadas aleatoriamente de acordo com a casa designada em cada jogada. O grupo vencedor é aquele que alcançar primeiro a linha de chegada. Devido a essa atividade ser uma forma de revisão do conteúdo para a avaliação que seria aplicada posteriormente em sala de aula, a premiação será um ponto a mais na prova para os alunos participantes do grupo vencedor. Essa premiação foi escolhida com o intuito de estimular ainda mais os alunos a estudarem, pois se ganhassem no jogo de tabuleiro, automaticamente seriam beneficiados no conceito final da avaliação.

Esta prática foi utilizada como método de revisão para uma atividade avaliativa e apresentou grande eficácia na fixação e compreensão do conteúdo pelos alunos, em que, depois da aplicação do jogo, mais de 90% da turma obteve uma nota satisfatória na avaliação.



Figura 1. Aplicação do Jogo de Tabuleiro em Tamanho Real em sala de aula com os alunos do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Sebastião Paraná.

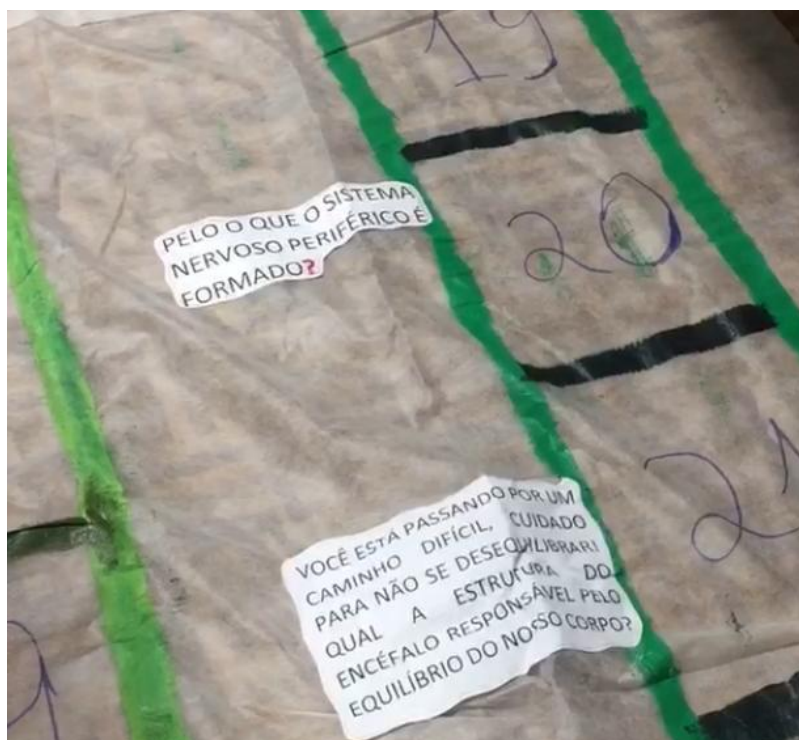


Figura 2. Exemplos de algumas perguntas contidas no Jogo de Tabuleiro.

A figura abaixo mostra uma das questões contidas no tabuleiro: *“Parabéns! Você achou o baú do tesouro. Avance até a casa que contém o encéfalo”*. A partir disso, pode-se perceber que além das perguntas sobre os conteúdos do sistema nervoso, o tabuleiro também abordava algumas

questões para os alunos associarem os órgãos com as suas funções, nomes e imagens. Se o grupo selecionado não soubesse qual estrutura é o encéfalo, ele seria impedido de avançar as casas no jogo. Esse método foi utilizado para tirar os alunos da zona de conforto, que ao invés deles simplesmente procurarem as respostas para as perguntas no caderno, teriam que utilizar o pensamento crítico e seus conhecimentos sobre o assunto abordado na questão.

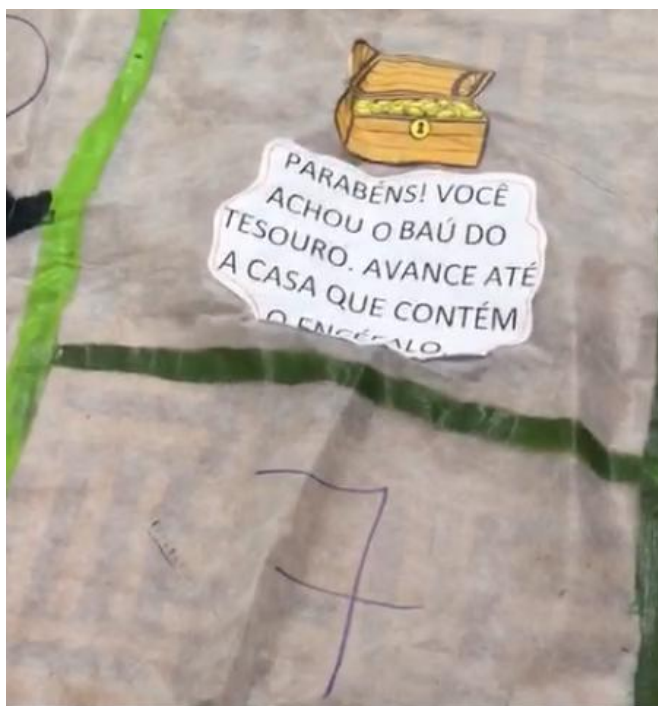


Figura 3. Exemplo de uma questão contida no Jogo de Tabuleiro.

CONCLUSÃO

Perante vários desafios presenciados no processo de aprendizagem a implementação dessas atividades rompe as barreiras que surgem no caminho, para que o aprendizado seja gradativo o que estimula por uma base ampla o desenvolvimento da criatividade, que por fim aprendam com mais flexibilidade.

A escola tradicional preza o método conteudista, cuja aplicação ocorre somente com aulas expositivas. A partir disso, o professor tem a missão de quebrar crenças limitantes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, tirando os alunos da sua zona de conforto e incentivando-os a ter pensamento crítico e científico. Os métodos visuais são vistos de forma positiva no processo de aprendizagem, facilitando a compreensão e absorção dos conteúdos pelos alunos. Desta forma, os jogos de tabuleiro atuam como uma forma de “gameificação”, proporcionando um ensino mais divertido e prazeroso, além de estimular o pensamento crítico dos alunos. Através do jogo de tabuleiro em tamanho real, os alunos conseguiram compreender melhor a função de cada órgão do sistema nervoso e do sistema em si. O jogo também proporcionou a associação e relação entre as diferentes células e órgãos desse sistema. Devido a mais de 90% da turma ter alcançado um conceito bom na avaliação, pode-se concluir que a aplicação desse jogo como um método de revisão foi eficaz e pode ser utilizada em outras situações e com outros conteúdos da matriz curricular para o ensino de ciências e biologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. N. de (1995). *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, P. N. de (2007). Língua portuguesa e ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Amory, A.; Naicker, K.; Vincent, J., & Adams, C. (1999). The use of computer games as an educational tool: Identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-21.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(1), 61-69.
- Brasil. Ministério da Educação, do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brazil. Departamento de Política da Educação Fundamental, & Brazil. Coordenação Geral de Educação Infantil. (1998). *Referencial curricular nacional para educação infantil* (Vol. 3). MEC/SEF.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Lopes, S., & Rosso, S. (2005). *Biologia - volume único* (1st ed.). São Paulo: Saraiva.
- Mendonça, V. L. (2016). *Biologia : ecologia : origem da vida e biologia celular embriologia e histologia: volume 1: ensino médio* (3rd ed.). AJS. http://www.biologiaajs.com.br/pdp/pdf/livros/biologia_1.pdf
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Eds.), *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219-264). Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9577>
- Raposo, A. M. S. (2019). *Prática de jogos tradicionais em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade* (Tese de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Santanna, A., & Nascimento, P. R. (2011). A história do lúdico na educação The history of playful in education. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 6(2), 19-36.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Jogos didáticos - uma nova perspectiva de ensino

Stephany Baumer Franceschini ¹, Camila Baumer Ribeiro ², Laércio Peixoto do Amaral Neto ¹ & Aline Cristina de Oliveira ¹.

¹ Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas

² Universidade Paulista – Campus II Santos

RESUMO

Durante muito tempo na história da educação se confundiu o verbo “ensinar” com “transmitir”. O professor sempre foi considerado o detentor de todo o conhecimento e o aluno uma mera tábula rasa. Todavia, percebe-se a necessidade da criação de um método para tornar o aprendizado significativo. Diante disso, os jogos didáticos se tornaram uma ótima opção de ensino, tornando o aprendizado mais autônomo, visto que um jogo permite ao discente construir seus próprios conhecimentos. Segundo o psicólogo russo Lev Vygotsky (1984), o ato de brincar juntamente com a interação social, provocada pela brincadeira, propicia o desenvolvimento intelectual da criança, já que ela pode externar suas emoções. Portanto, os jogos possibilitam a aprendizagem de forma menos maçante, uma vez que representa uma fuga do ensino tradicional, estimula a criatividade e permite uma interação social com os colegas. O ensino de microbiologia nas escolas públicas brasileiras é muito teórico e abstrato, apesar de os microrganismos possuírem uma relação direta com a vida dos discentes, isso implica em aulas enfadonhas. Sendo assim, se torna necessário que os alunos se envolvam com o aprendizado e conseqüentemente consigam contextualizar o conteúdo. Com o objetivo de expor novas metodologias de ensino, o presente trabalho propõe-se a apresentar o jogo de RPG “Pandemia: uma batalha microscópica”, história narrada em um futuro distópico, entre os anos de 2048 a 2053. Neste jogo, a terra foi infestada por zumbis, e o propósito dos jogadores é completar as missões, seguindo em busca da cura, durante o qual os alunos são confrontados a utilizarem seus conhecimentos (ou adquirirem novos) na área de microbiologia. O contexto de jogo escolhido permite ao mesmo tempo uma evasão do factual para um cenário que passa a ser a nova “realidade” para os jogadores, tornando a experiência da aquisição de conteúdos mais significativa e menos abstrata.

PALAVRAS-CHAVE

Microbiologia; jogos educativos; ensino lúdico; aprendizado significativo.

JOGOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Há décadas, diversos autores estudam a importância da inserção do lúdico dentro da sala de aula, pois entendem que a utilização da brincadeira proporciona diversos benefícios para o desenvolvimento intelectual das crianças. Entretanto, nem sempre as brincadeiras e jogos foram analisados desta maneira. Sendo assim, é possível situar as primeiras reflexões sobre o uso de brinquedos na educação, na Roma e Grécia antiga. De acordo com as teorias do

filósofo e matemático Platão, aprender brincando era de extrema importância, pois ele considerava que as atividades lúdicas eram capazes de contribuir para a formação do caráter e da personalidade das crianças (Cunha, 2012). Da mesma forma, Aristóteles sugere que atividades que imitem ocupações da vida adulta, possibilitam um preparo para tarefas que serão enfrentadas no futuro. Todavia, nesse período ainda não havia discussões sobre a utilização dos jogos para o ensino de línguas ou cálculo, por exemplo (Kishimoto, 1995). Posteriormente, o estabelecimento do cristianismo durante a Idade Média e a inserção de uma educação disciplinadora, conduziu os jogos à serem condenados pela Igreja Católica e a sua aplicação no meio educacional tornou-se obsoleta. Essa prática só passou a ser utilizada novamente nos séculos seguintes, vinculada ao movimento artístico, cultural e científico intitulado de Renascimento, pois foi durante este período que os jogos passaram a ter como propósito a educação infantil (Andrade, 2012; Kishimoto, 2017). No decorrer do século XX, teóricos no âmbito da educação passaram a discutir e estudar a possibilidade da inserção de jogos, como um recurso didático para o ensino, com o objetivo de fomentar as condições de aprendizado nas escolas (Torres, Arini, Santos, Ferreira, & Carvalhal, 2020). Segundo o psicólogo russo Lev Vygotsky (1984), a ludicidade é capaz de desenvolver potencialidades, haja visto que o ato de brincar juntamente com a interação social, provocada por esta ação, propicia o desenvolvimento intelectual na criança, já que ela pode externar suas emoções durante o contexto da brincadeira. Os jogos proporcionam uma exploração lúdica de um cenário que passa a ser a nova “realidade” para os jogadores e onde regras e valores são substituídos pelo factual viabilizando uma evasão da vida cotidiana, e essa é a ideia da evasão da realidade proporcionada pelo jogo citada por Johan Huizinga (2020), como “círculo mágico”. Entre os jogos, o que mais propicia esse escapismo da realidade é o RPG (Role-Playing Game) o qual pode ser definido como um jogo de interpretação de papéis em que as origens remetem ao ano de 1974, nos Estados Unidos da América (Rezende, 2009). Este tipo de jogo é constituído por um mestre, responsável por narrar a história e definir limites para manter o equilíbrio do jogo e, também, por personagens com características definidas. A finalidade deste tipo de jogo não é ter um vencedor, os jogadores devem cooperar entre si conforme o jogo avança, até atingir um objetivo em comum. Com base nisso, os jogos podem ser inseridos nas escolas a fim de atingir diversas finalidades, já que a sua inserção pode proporcionar a fuga do ensino tradicional baseando-se na introdução de novas metodologias e recursos educacionais de fácil acesso e baixo custo, que se bem planejados pela equipe pedagógica podem ressignificar diversos saberes escolares tidos como abstratos (Andrade, 2012).

ENSINO DE MICROBIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Historicamente, a educação seguiu caminhos metodológicos tradicionais, centrados no verbo “transmitir”, onde o professor era considerado o detentor de todo o conhecimento, enquanto o aluno deveria absorver todas as informações, tornando-se um mero espectador no processo de ensino e aprendizagem (Mitre et al., 2008). Isto se deve ao fato de haver uma lacuna na formação de professores e precárias condições de trabalho nas escolas, levando-se sempre à memorização do conteúdo e a formação de um aluno passivo. Por conseguinte, através da ampla distribuição de livros didáticos de maneira gratuita, garantida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse recurso tornou-se amplamente utilizado em sala de aula, sendo muitas vezes, usado como manual (Silva, 2012). Em paralelo a isso, são encontradas dificuldades pelos docentes durante a construção de novas estratégias de ensino que tornem o aprendizado atraente para os estudantes (Krasilchik, 2004). Dessa forma, além da falta de contextualização com o cotidiano do aluno, o uso contínuo de livros didáticos, associada as aulas expositivas fazem com que o estudo da Ciência seja enfadonho

e abstrato para o discente. Já no que tange o ensino de Biologia e, dentro dele a abordagem do conteúdo envolvendo microbiologia, o ensino é também pautado na memorização de conceitos, muitas vezes irrelevantes e desconexos das outras disciplinas presentes no currículo (Candeias, Hiroki, & Campos, 2007). Ademais, este conteúdo está largamente relacionado com o mundo microscópico e apesar de os microrganismos possuírem uma relação direta com a vida dos discentes, essa relação nem sempre fica clara para os estudantes. Por consequência, os discentes não são estimulados a fazerem conexões entre o conteúdo teórico e seu meio, tornando-o incompreensível, já que não pode ser percebido diretamente por meio dos sentidos (Cassanti, Cassanti, Araújo, & Ursi, 2008). Outrossim, há dificuldade no ensino, já que as escolas públicas brasileiras têm carência em materiais utilizados nas aulas práticas o que dificulta a visualização dos microrganismos (Antunes, Pileggi, & Pazda, 2012). Segundo Giordan e Vecchi (1996), essa indissociabilidade entre a teoria e a prática no ensino de microbiologia faz com que a maior parte do conteúdo estudado seja esquecido após um tempo. Consequentemente, considerando a suma importância desta temática, faz-se necessário a contextualização do conteúdo com a vida factual do aluno, pois mesmo sem a percepção e interligação do conteúdo estudado, há relação direta com o dia a dia dos discentes, principalmente porque essa área está relacionada com saúde, higiene e inúmeros processos que envolvem o meio ambiente (Antunes et al., 2012). Sendo assim, sintetizados no artigo trinta e cinco, é possível observar os princípios e fins educacionais do ensino médio, inclusos na lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde fica explicitado que a educação deve-se pautar no aprimoramento do educando para que este desenvolva autonomia intelectual e pensamento crítico, além da relação direta entre a teoria e a prática que deve haver no ensino de todas as disciplinas. Entretanto, a prática escolar não é condizente com a referida lei, já que em relação aos assuntos mais tratados quando se trabalha esse conteúdo, os microrganismos são abordados como agentes causadores de doenças, sendo que apenas 2% das bactérias são patogênicas para o ser humano. Todavia, aspectos proporcionalmente relevantes são deixados de lado, por exemplo, o uso indiscriminado de antibióticos ou práticas de profilaxia para a prevenção de doenças (Medeiros *et al.*, 2018). Frente ao exposto, inserir jogos didáticos na sala de aula pode auxiliar no processo de ensino, visto que os jogos sempre estiveram presentes na vida das pessoas, pois são considerados instrumentos de diversão e aprendizagem. Além disso, podem contribuir para motivar o aluno a participar espontaneamente da aula, melhoram a socialização entre colegas e os alunos adquirem novas competências e habilidades que não seriam aprendidas em atividades tradicionais (Cunha, 2012). Considerando a atividade lúdica, existem desafios para inseri-la no ambiente escolar, isto requer uma preparação expressiva na formação do professor visando a inserção desta ferramenta de maneira correta. Para uma boa utilização do jogo em contexto educacional é necessário que o professor não apenas analise o conteúdo do jogo que será inserido na sala de aula, mas também defina um objetivo pedagógico claro, podendo ser utilizado tanto como revisão do conteúdo estudado ou na apresentação de novos temas, embora em ambas as formas este recurso fará com que o aluno assimile novos conceitos (Torres *et al.*, 2020). Dessa forma, esta interessante ferramenta de ensino é utilizada ao mesmo tempo como um instrumento de entretenimento, mas também traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

PANDEMIA: UMA BATALHA MICROSCÓPICA – UMA PROPOSTA DE FERRAMENTA LÚDICA PARA O ENSINO DE MICROBIOLOGIA

Considerando os diversos benefícios que a utilização de recursos diversificados proporciona, inúmeros são os conteúdos da microbiologia que foram adaptados para a ludicidade, a literatura aponta jogos de perguntas e respostas, jogos de cartas, entre outros dentro da temática (Torres *et al.*, 2020). Sendo assim, o objetivo deste artigo é descrever o

desenvolvimento de um jogo com a finalidade de atuar como um recurso didático inovador, visando introduzir de forma lúdica e imersiva o mundo microbiano para os alunos. Isso, possibilita uma alternativa viável para o docente, já que muitas escolas não possuem laboratórios e equipamentos para as aulas práticas, que possibilitem a visualização desses microrganismos. Além disso, muitas vezes, há restrições ao tempo de preparo de aulas por parte dos professores (Candeias *et al.*, 2007). Portanto, o jogo em formato de RPG, intitulado: “Pandemia: uma batalha microscópica” foi elaborado, nesta história narrada, em um futuro distópico, entre os anos de 2048 a 2053, agentes etiológicos de doenças existentes foram modificados e, após as pessoas morrerem com estas enfermidades, acabam se tornando zumbis que propagam ainda mais a doença. No entanto, quais as doenças que foram alteradas não são conhecidas e no futuro, estes zumbis já estão incontroláveis e a humanidade está condenada! Em um último esforço, uma mensagem foi enviada para o passado avisando do futuro da humanidade e lhe imbuindo de uma missão: é necessário descobrir o quanto antes quais as doenças para evitar sua propagação e salvar o futuro! O objetivo dos jogadores é identificar as doenças que foram alteradas mediante o estudo e investigação em cadáveres de zumbis capturados. Dessa forma, neste jogo, os alunos são confrontados a utilizarem seus conhecimentos ou adquirirem novos na área de microbiologia, por meio da exploração de pistas entregues pelo professor, o qual atua como mediador das ações dos alunos.

CONTEXTUALIZAÇÃO: O enredo do jogo

A narrativa é a história contada nos jogos e têm como função introduzir o jogador no ambiente do RPG e direcioná-lo no jogo. Com o enredo, o aluno é ambientado em uma ilusão e é capaz de se sentir imerso em outra realidade, proporcionando uma situação prazerosa e de constante utilização da imaginação (Rezende, 2009). Considerando o ambiente escolar, o professor deve atuar como mediador, apresentando um cenário que fará com que o aluno sinta vontade de jogar, pois ele terá um papel ativo durante as etapas do jogo, diferente do que ocorre em aulas tradicionais. Posteriormente, o aluno poderá decidir suas jogadas, analisar seus erros e assumir suas responsabilidades por cada decisão tomada. Logo, o discente é capaz de desenvolver autonomia, criatividade e a capacidade de dialogar, visto que, deve interagir com os demais colegas (Apresentação & Teixeira, 2014). Dessa forma, a narrativa do jogo “Pandemia: uma batalha microscópica” foi pensada de forma a inserir os jogadores em um ambiente distópico e que se distingue da sua vida factual. Desta maneira, eles devem investigar zumbis e descobrir doenças, utilizando diversos equipamentos e habilidades no decorrer da atividade lúdica, oportunizando uma fuga do ensino tradicional, com o uso de uma ferramenta recreativa.

Introdução da narrativa:

Guerreiros, vocês foram convocados para uma missão e deverão viajar para o futuro, mas tenham muito cuidado, a Terra não é mais como vocês conheceram. Durante essa missão, vocês irão se deparar com criaturas altamente poderosas, mas o vasto conhecimento biológico adquirido por vocês ao longo dos anos, será suficiente para vencer essa guerra. Meu nome é Marie Burkhart, e envio essa mensagem para o ano de 2048, estou em busca de ajuda já que minha única contribuição com essa missão será enviar essa gravação nesse salto temporal específico, pois já tenho uma idade avançada e qualquer interferência minha, além desta, modificaria o espaço tempo contínuo e traria consequências. É imprescindível informar, que estamos no ano de 2053 e que gravei essa mensagem de uma base militar esterilizada, localizada na Antártida, chamada de Autoclavelândia. A situação é grave, estou

em busca de uma vacina. Há alguns anos vivenciamos na Terra, a maior das catástrofes. Um cientista maluco, devido ao seu desejo de dominar o mundo, desenvolveu um patógeno que se alastrou pelo globo terrestre. Esse patógeno trouxe inúmeras consequências para todos, pois ele acabou interagindo com doenças existentes no globo e as modificando, tornando-as mais virulentas. Além disso, esse novo patógeno criou uma doença nunca vista anteriormente, as pessoas são infectadas e tornam-se zumbis, levando a doença para mais e mais pessoas. Em 2048, foi quando esse surto começou e a partir de então, disseminou-se para todos os cantos do mundo, esses microrganismos se espalharam através da água, ar, vetores transmissores da doença e do contato dos zumbis com a população. Portanto, é necessário que alguma medida mais severa seja tomada, pensando nisso, conseguimos desenvolver uma máquina do tempo, é através dela que você está ouvindo essa gravação. Dessa forma, você deve encontrar um grupo especializado, eles deverão ir para Seattle, onde tudo começou, para tentar deter o cientista maluco e evitar que a situação saia do controle, pois se as doenças forem contidas logo no início, os prejuízos serão menores ou nulos. Durante as missões, o grupo deve descobrir o patógeno, erradicar as doenças mutantes e se proteger, afinal os zumbis são muito perigosos. A ajuda de vocês é extremamente importante para que consigamos juntos erradicar essas doenças mutantes e salvar a raça humana. Façam isso o mais rápido possível, para impedir a disseminação dos zumbis. Boa sorte a todos, espero que vocês mudem o futuro e salvem o planeta.

PERSONIFICAÇÃO: Os alunos como jogadores

Após a exposição da narrativa, o jogo dá seguimento com a escolha dos personagens. Cada carta possui as suas habilidades e delimita o que cada jogador pode fazer ao longo da aplicação deste recurso lúdico. Neste jogo não há um vencedor, todos os jogadores devem cooperar para atingir a finalidade da atividade lúdica, isto elimina o caráter de superioridade com relação ao vencedor do jogo. Além disso, ao assumir seu papel, os alunos devem entender suas limitações em relação as habilidades e colaborar entre si para resolver as situações que vão surgindo (Rezende, 2009). Em decorrência disso, o docente também assume seu papel ao utilizar o RPG “Pandemia: uma batalha microscópica”, dentro da sala de aula, para isso, ele deve mediar a aplicação deste recurso pedagógico tendo seus objetivos claros, inclusive com relação a utilização dos personagens pelos alunos. Nesse sentido, o aluno se torna um protagonista na história, ao assumir seu papel como personagem e, entende como tais profissionais, representados nas cartas, impactam a sociedade com o seu trabalho. Dessa forma, com a contextualização realizada, os discentes compreendem melhor o conteúdo apresentado e há uma fuga da mesmice vista em uma aula rotineira (Pedroso, 2009).

Personagens:

- Microbiologista: realizar análises laboratoriais, interpretar exames e identificar o patógeno causador da doença em cada missão.



Figura 1. Carta da personagem “Microbiologista” e suas habilidades.

(Fonte: os autores, 2020).

- Médico: analisar os sintomas dos pacientes em conjunto com o procedimento de anamnese, requerer exames e fornecer as medicações corretas.



Figura 2. Carta do personagem “Médico” e suas habilidades.

(Fonte: os autores, 2020).

- Agente comunitário de saúde: responsável por garantir a segurança sanitária da população, desenvolver medidas para a prevenção de doenças e identificar situações de risco coletivo e individual.



Figura 3. Carta da personagem “Agente Comunitário de Saúde” e suas habilidades.

(Fonte: os autores, 2020).

- Biomédica: responsável por coletar fluidos para análises laboratoriais, pesquisar causas e curas para as doenças, utilizar procedimentos e materiais a fim de prevenir ou atenuar a proliferação de doenças.



Figura 4. Carta da personagem “Biomédica” e suas habilidades.

(Fonte: os autores, 2020).

Pandemia: uma batalha microscópica – Aprendendo de uma forma lúdica

Posteriormente, após a apresentação da narrativa e escolha dos personagens, os alunos receberão cartas, estas serão divididas em pacientes/zumbis, exames e resultados. Em seguida, os jogadores devem escolher uma carta da categoria “paciente”, que mostrará os sintomas do zumbi, estas serão escolhidas aleatoriamente pelos jogadores, além de receberem também, um boneco com as particularidades estabelecidas na carta. Esse zumbi apresentará

características visuais bem definidas e os jogadores deverão solicitar exames, fazer coletas de material biológico, descobrir as condições de vida e consultar fontes de conhecimento, utilizando para isso as habilidades dos personagens. Entretanto, este jogo contará com dez turnos e a cada turno o jogador só poderá utilizar sua habilidade uma única vez. Ao longo da execução da atividade lúdica serão utilizados objetos e imagens que podem tornar o conteúdo mais palpável, pois os alunos podem associar ações e materiais que aparecem nos livros de forma descontextualizada (microscópios, eletroforese e outras técnicas). Outrossim, serão disponibilizados na forma física, os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e materiais para exames, estes devem ser escolhidos durante o jogo, caso o jogador não escolha corretamente perde sua habilidade durante um turno. Ademais, caso o jogador não utilize corretamente os EPI e seja infectado, o tempo da partida será diminuído ou uma habilidade será perdida durante o turno, as consequências serão decididas de acordo com o número sorteado no dado. A resultante de cada ação é apresentada pelo professor que atuará mediando o jogo, porém, esses resultados podem ser consultados por meio de um aplicativo, isto permitirá a utilização de meios digitais para o andamento da atividade lúdica. Dessa forma, o professor também atuará de forma mediadora, todavia, apenas sanando dúvidas, isto permite com que o jogo seja aplicado para turmas maiores, por exemplo. Além disso, os resultados de cada ação realizada pelos alunos podem ser nulos (não resultar em nada) ou trazer novas informações que auxiliam na resolução do mistério. No decorrer do jogo, as ações deverão ser concluídas pelos jogadores, a fim de descobrir o patógeno causador da doença no zumbi. Além disso, uma possível cura e medidas profiláticas, para evitar que os microrganismos se espalhem, devem ser propostas pelos jogadores.



Figura 5. Carta do exame para “PCR” e seus atributos.

(Fonte: os autores, 2020).



Figura 6. Carta do resultado do exame para esfregaço sanguíneo realizado no zumbi.

(Fonte: os autores, 2020).



Figura 7. Carta do resultado da avaliação habitacional do zumbi.

(Fonte: os autores, 2020).

Após os jogadores completarem todas as rodadas, descobrindo quais eram os patógenos causadores das doenças nos zumbis, o jogo se encerra. Dessa forma, espera-se que os alunos tenham aprendido sobre sintomas, agentes etiológicos, doenças, utilização de antibióticos, algumas técnicas laboratoriais e tenham conseguido distinguir os diferentes microrganismos, entre outros. Além disso, espera-se maior participação dos alunos, ressignificação de conceitos complexos no ramo da microbiologia e o fim do processo de memorização quando se aborda esse conteúdo. Posto que, “Pandemia: uma batalha microscópica” contribui imensamente para o processo de ensino, dado que o aluno é o responsável ativo pela compreensão de suas atitudes durante o andamento do jogo. Enquanto o professor é o mediador, atuando como um estimulador e avaliador da aprendizagem, direcionando os

educandos através de questionamentos que estimulam o pensamento crítico (Cunha, 2012). Por conseguinte, este jogo pode ser utilizado como forma de apresentar novos conteúdos na área da microbiologia, em turmas do ensino médio e, com ele será possível entender o que são vírus, protozoários, fungos e bactérias, sua estrutura e forma de replicação. Além disso, permite conhecer algumas doenças, seus principais sintomas e formas de combatê-la. Portanto, esse recurso didático propicia ao aluno aprender ou assimilar conceitos já fixados de uma forma mais divertida, aproximando-o de sua realidade.

CONCLUSÃO

Dessa maneira, conclui-se que a utilização de atividades lúdicas em sala de aula, independente do conteúdo, se torna cada vez mais importante, visando a necessidade de atrair a atenção dos alunos. Sendo assim, este artigo teve como objetivo, elucidar uma nova ferramenta de ensino que estimulasse a criatividade e a interação social entre os jogadores. Dessa forma, a experiência com o jogo “Pandemia: uma batalha microscópica” pode proporcionar diversos benefícios, entre eles, mais envolvimento dos alunos com o aprendizado de microbiologia e consequente contextualização com o conteúdo, mesmo que a contextualização seja por meio de uma realidade alternativa ou uma simulação de realidade, mediada por meio do jogo. Nesse sentido, o uso desse jogo em formato de RPG pode ajudar a expandir o horizonte dos alunos na aprendizagem de uma forma mais satisfatória, reduzindo assim a fadiga e o desgaste na sala de aula, desencadeando um desempenho expressivo no rendimento da turma. Já que atualmente os discentes têm um acesso ilimitado às tecnologias e já não consideram uma aula “padrão” uma boa maneira de aprender e, com o esse jogo, os alunos têm a disponibilidade de utilizar o celular para dar andamento ao recurso pedagógico, utilizando para isto, um aplicativo. Assim como, não se sentem atraídos tendo apenas o professor expondo suas ideias para a turma. O papel do professor no desenvolvimento dessas atividades práticas é o de mediador, uma vez que o docente deve direcionar os educandos através de questionamentos que estimulam o pensamento crítico, na busca dos resultados esperados. Enquanto o papel do aluno é o de ser participativo, aceitando as propostas feitas pelo professor para realização das atividades dinâmicas em sala de aula, que trarão uma forma diferenciada para o entendimento e fixação dos conteúdos trabalhados. Quando o aprendizado é sem significado torna-se mecânico, dessa forma, com objetivos pedagógicos claros, o jogo “Pandemia: uma batalha microscópica” pode ser utilizado permitindo a interatividade na sala de aula, um momento de lazer e socialização, visando a fuga do modelo tradicional de ensino. Porém, para isso acontecer é necessário a aceitação deste recurso pelos professores e uma sólida formação, pois como aponta Perrenoud (2000), para se desenvolver competência profissional é necessário a vivência de experiências. Neste sentido, muitos professores procuram tornar as aulas cada vez mais dinâmicas e atraentes, para que os alunos percebam como uma oportunidade de aprendizado e vivência de algo novo, não distanciado da sua realidade, tornando-se um momento significativo para o discente. Sendo assim, o uso de atividades lúdicas representa um estímulo evidente aos alunos e podem representar um grande aliado para o docente no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, D. E. J. (2012). O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. *História*

- *Ensino*, 13, 91-106.
- Antunes, C. H., Pileggi, M., & Pazda, A. K. (2012). Por que a visão científica da Microbiologia não tem o mesmo foco na percepção da Microbiologia no ensino médio. *Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 3.
- Apresentação, K. R. D. S. da, & Teixeira, R. R. P. (2014). Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. *Revista Linhas*, 15(28), 302-323.
- Candeias, J. M. G.; Hiroki, K. A. N., & Campos, L. M. L. (2007). A utilização do jogo didático no ensino de microbiologia no ensino fundamental e médio. In: S. Z. de Pinho, J. R. C. C. Saglietti (Org.). *Núcleos de Ensino da Unesp* (pp. 595-603). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Cassanti, A. C., Cassanti, A. C., Araújo, E. D., & Ursi, S. (2008). Microbiologia democrática: estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores. *Revista Conhecer*, 9(1), 84-93.
- Cunha, M. B. da (2012). Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, 34(2), 92-98.
- Educação, D. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da*. Disponível em <http://www.lucianorossato.pro.br/wp-content/uploads/2019/02/7-a.pdf>
- Fujii, R. S. (2011). O RPG como ferramenta de ensino: As contribuições do RPG para a argumentação no ensino de Biologia. *Revista Contexto ‣ Educação*, 26(86), 102-118.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1996). *As origens do saber*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Huizinga, J. (2020). *Homo ludens*. Editora Perspectiva SA.
- Kishimoto, T. M. (1995). O brinquedo na educação: considerações históricas. *Série Idéias*, 7, 39-citation_lastpage.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez editora.
- Krasilchik, M. (2004). *Prática de ensino de biologia*. EdUSP.
- Lima, A. J. A. (2015). O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau. In *II Conedu-Congresso Nacional de Educação* (pp. 1-11).
- Medeiros, L. P., Scandorieiro, S., Kimura, A. H., Marques, L. A., Gonçalves, G. D., Aranome, A. M. F., ... & Kobayashi, R. K. T. (2018). Reconhecendo a Microbiologia no nosso dia a dia pelo método PBL por estudantes do ensino médio. *Luminária*, 19(1), 34-43.
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M. D., Meirelles, C. D. A. B., Pinto-Porto, C., ... & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência ‣ saúde coletiva*, 13, 2133-2144.
- Pedroso, C. V. (2009). Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In *Congresso Nacional de Educação*, 9, 3182-3190.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Rezende, M. P. D. de (2009). A utilização do Role-Playing game (RPG) no ensino de biologia como ferramenta de aprendizagem investigativo/cooperativa. *Anais dos Congressos de Pedagogia*, (25).
- Silva, M. A. (2012). A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação ‣ Realidade*, 37(3), 803-821.
- Torres, B. B., Arini, G. S., dos Santos, I. C., Ferreira, V. C., & Carvalhal, M. L. C. (2020). Um jogo didático para o ensino de microbiologia. *Experiências em ensino de ciências*, 15(1), 1-23.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Jogos e ensino: *Um novo panorama para o ensino-aprendizagem.*

Ana Carla Meneghetti¹, Laércio Peixoto do Amaral Neto¹ & Aline Cristina de Oliveira¹

¹ *Instituto Federal do Paraná- Campus Palmas*

RESUMO

Interesse e cooperação são atitudes que os professores gostam de observar em seus alunos durante as aulas. Todavia, aulas tradicionais nem sempre favorecem a interação entre o aluno e o conteúdo, promovendo uma sala de aula pouco interessante. Desta forma, os recursos didáticos ofertam novas alternativas significativas para os professores administrarem suas aulas, permitindo maior contato entre conteúdo e aluno e favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Dentre tais recursos didáticos, encontram-se os jogos, que possibilitam maior estímulo aos alunos e, com isso, uma melhor compreensão do conteúdo.

Como uma ferramenta para atingir objetivos didático-pedagógicos, os jogos são uma forma lúdica de explorar conteúdos muitas vezes abstratos, trazendo o aluno para “dentro” do conteúdo, assim, as representações do assunto serão mais “reais”, ainda que no contexto do jogo. Dentro do “círculo mágico” expressão cunhada por Johan Huizinga para definir o universo fabular do jogo (Huizinga, 2019), o estudante poderá assimilar melhor os conteúdos ministrados pelo professor, devido a concentração que estará exercendo para concluir as tarefas lúdicas. O jogo, nesse sentido, pode ser uma ferramenta deveras importante no ensino prático da ciência, entre outras áreas do conhecimento. Em muitas ocasiões, livros e apostilas trazem abordagens abstratas, de difícil compreensão. Assim, a memorização torna-se, muitas vezes, o resultado da abordagem tradicional. A fim de promover um recurso diferenciado em sala de aula como forma didática de ensino e aprendizagem, foi produzido um jogo educativo cuja finalidade é estabelecer as relações entre o micro e macrocosmo de conhecimentos gerais da Biologia, integrando diferentes conceitos de matérias ofertadas separadas que funcionam de forma integrada dentro da Ecologia. Portanto, com a utilização de um jogo didático com elementos de RPG, no qual o aluno teatraliza uma narrativa sendo um personagem, o componente curricular poderá ser apresentado de forma atrativa, estreitando a relação dos conteúdos de forma motivadora e criativa, demonstrando que eles estão entrelaçados. Isso pode ser muito útil para o professor, pois em várias ocasiões, muitos estudantes não conseguem relacionar os conteúdos entre si, distanciando-os da ideia de que tudo na biologia funciona de forma integrada. Tal ocorrência faz o ensino de ciências sofrer perdas significativas em suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE

Inovação; ensino de ciências; jogos educativos; conexão interdisciplinar

INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN- (1997), o ensino deve promover alunos críticos, que consigam observar, desenvolver e diagnosticar problemas e, conseqüentemente, proporcionar uma solução. Entretanto, o ensino de Ciências e Biologia engloba vários conceitos em seu currículo, tornando-se de difícil compreensão e

proporcionando ideias abstratas sem co-relações (Souza & Resende, 2017). Paralelamente a isso, na sala de aula há uma abordagem tradicional, em que o professor apenas passa a informação para aluno, e o discente memoriza, ocasionando um ensino fraco e sem as características descritas no PCN de aprendizado (Longo, 2012).

Decorrente deste fato, os recursos didáticos, quando bem utilizados, abrem alternativas que podem trazer uma nova perspectiva no processo de ensino e aprendizagem, subsequentemente, essas ferramentas aproximam o docente do papel de mediador e possibilitam a quebra do padrão do aluno como apenas receptor de conteúdo (Nicola & Paniz, 2017). Dessa forma pode-se aumentar o interesse discente pelo conteúdo e terá propícia-se a melhor compreensão sobre o assunto, desenvolvendo habilidades de investigação científica (Krasilchik, 2012). Entende-se como recurso didático toda forma de ampliar um ambiente de ensino, com finalidade de desenvolver novas perspectivas, aproximando a aula à realidade do aluno (Quirino, 2011). Dentre os recursos didáticos encontra-se o quadro de escrever, cartazes, retroprojetor, DVD, televisão, gravador, computador, mapas, músicas, globo e jogos. Dentre os recursos citados, Quirino (2011) ainda fala que, mesmo com todas as disponibilidades existentes, o livro ainda prende o professor em todas as formas possíveis, em alguns casos por insegurança e, pelo fato dele ser um guia devido à falta de horas/aulas para planejamento, tornando-o um objeto de fuga do professor.

Partindo dessa premissa, a possibilidade de implementar novas práticas educativas desencadeia um olhar diferente no ensino. Diante disso, as atividades lúdicas, em especial o jogo didático (JD), apresenta uma alternativa viável e interessante para entrelaçar a ponte entre conteúdo, aluno e professor (Pedroso, 2009).

Os jogos didáticos apresentam um grande potencial para despertar o interesse dos indivíduos, aproximando-os do conteúdo. Assim, os jogos são mais do que mera brincadeira, são atividades coerentes e, quando abordados com a metodologia correta, estimulam a aproximação dos alunos, desenvolvendo maiores índices de concentração em sala de aula (Souza & Resende, 2017). Nesse sentido, a utilização de jogos como práticas de ensino acarreta uma via facilitadora para os estudos escolares, pois a concentração do aluno perante a atividade lúdica permite que ocorra uma assimilação melhor do conteúdo. Assim, os jogos didáticos desenvolvem um efeito dominó na sala de aula, construindo as competências e capacidades exigidas. Diante disso, os jogos didáticos geram condições de ensino e aprendizagem (Longo, 2012).

Ademais, há ainda várias competências que podem ser desenvolvidas, tais como melhorar a desenvoltura na construção de conhecimentos, desenvolver a sensibilidade de novas amizades através da socialização, promover a curiosidade devido aos desafios e empenhar um papel na ligação dos conceitos utilizados com a realidade (Longo, 2012) Além disso, quando o Jogo didático é posto em sala, o aluno torna-se um peça da partida, e através de suas missões e objetivos, consegue assimilar com maior clareza os conceitos, mesmo com a utilização de uma atividade recreativa. Portanto, a aplicação do lúdico no ensino de Ciências e Biologia tendem a estimular maior articulação entre o conteúdo-aluno, através de integrações e interações dos próprios discentes, tornando o ato de estudar prazeroso e recreativo.

JOGOS E ENSINO: UMA PERSPECTIVA PARA APRENDER

A finalidade dos jogos durante séculos passou por diversas modificações, até encontrar o caminho educativo. Na antiguidade greco-romana, os jogos eram vistos como um ato de recreação, pois era um modo de relaxar, ou seja, “descanso do espírito”, devido as atividades físicas e intelectuais proporcionadas nas escolas. Em relação a Idade Média, seu caráter era de sujo e imoral, já que os princípios morais postulavam uma educação disciplinadora e baseada nas imposições dogmáticas das igrejas, proporcionando um método tradicionalista, assim, nesse ambiente era impossível a expansão dos jogos, que, nesta época eram considerados uma infração da lei, semelhantes a embriaguez e prostituição (Kishimoto, 2017). Posteriormente, dando um salto, no século XVI, surgiram novas ideias e perspectivas pedagógicas com a época do renascer. Segundo Wajskop (1995), os humanistas Renascentistas notaram a possibilidade de utilizar jogos de forma educativa, para preservar a moralidade das crianças, restringindo os jogos como úteis ou não. Essa ideia postulou-se devido a introdução da criança no “mundo adulto” de forma precoce, assim as noções de moralidade e preservação da infância eram mantidas, propondo uma educação com jogos, moldando a recreação lúdica.

A proposta de utilizar formas lúdicas como metodologia de aprendizado consolidou-se no século XIX, atingindo as novas práticas pedagógicas (Kishimoto, 2017). Partindo dessas concepções, no século XX, Lev Vygotsky(1984) concretizou que os jogos proporcionam um ambiente de ensino e aprendizagem. O pesquisador desenvolveu uma série de pensamentos teóricos sobre a utilização de atividades lúdicas, introduzindo os jogos didáticos no ensino educativo. Sua premissa desenvolvia que a interação projetada pelo ato de brincar estimulava a capacidade de concentração das crianças (Almeida & Rodrigues, 2015). No que diz respeito aos jogos, a gamificação está presente ao utilizar elementos de jogos em atividades diversas, o que pode incluir as atividades de cunho educativo em sala de aula ou fora dela. Dessa forma, gamificar as ações relacionadas ao ensino, possibilita uma nova perspectiva no processo de ensino e aprendizagem.

ELEMENTOS DE JOGO EM SALA DE AULA: UMA INSPIRAÇÃO VINDA DO RPG

Ao utilizar o processo de gamificação em sala de aula há uma nova metodologia pedagógica para explorar e interagir com os colegas ao redor, propondo aplicar situações problemas, conceitos e desenvolver conteúdos abordados através do lúdico (Rosa, 2018). Segundo Figueiró, Motta, Brunhauser, Ventura e Cechin (2019) as atividades lúdicas-didáticas devem ampliar a discussão e resolução de problemas pelo fato de apresentar os conceitos estudados de forma solícita e acolhedora. Além disso, o aluno desempenha maior autonomia, já que o mesmo elabora suas respostas pensando nas prosperidades de acerto em relação ao jogo, debatendo com os colegas sobre as opções e toda essa linha acarreta em um melhor desempenho em sala de aula (Longo, 2012).

Quando se trabalha com a gamificação é importante ter em mente que não é apenas um processo de “elaborar um jogo” ou “modificar uma tarefa”, é implementar elementos e estratégias de jogos a fim de reaproximar o aluno com o conteúdo abordado (Prazeres, 2019). Deste modo, a gamificação permite a incorporação de novos caminhos no ensino da ciência, além dos livros e apostilas, demonstrando ao aluno que existem vários caminhos para o conhecimento e, instigando um ensino autônomo (Pedroso, 2009).

Na perspectiva utilizar a gamificação em sala, há vários elementos presentes e, dentre eles, a narrativa e a personificação (Medeiros & Cruz, 2018). A narrativa desempenha o papel de guiar onde acontecem os eventos e por que acontecem, assim, as ações do jogo são justificadas (Medeiros & Cruz, 2018), ou seja, tem o papel fundamental de “prender o aluno”

à realidade proposta do jogo. Consequentemente, através de uma história e com os recursos dos jogos influenciando a aula, o aluno consegue despertar maior interatividade em sala, e o professor, como narrador, proporciona a ação de mediar os alunos na aula (Fardo, 2013). De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os mecanismos encontrados funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. A narração é importante em diversos tipos de jogos, nos quais o enredo se faz mais ou menos importante, mas se faz proeminente nos jogos de interpretação de papéis (role playing game ou RPG). Nesses jogos um narrador cria uma história ou ambientação e os jogadores (personagens) interagem entre si e entre os elementos da narrativa para solucionarem problemas e desenvolverem a história, se destacando aspectos como: narrativa, tomada de decisões, interatividade entre os jogadores e uma história que se desenvolve a partir das ações dos jogadores, que interpretam não a si mesmos, mas personagens com características próprias.

Assim, incluímos a personificação na gamificação, os personagens são os que fazem as ações acontecerem na narrativa, pertencem à história e participam efetivamente do enredo, participando da aula. Como semelhante ao processo de ensino e aprendizagem formal, onde os alunos são informados sobre o que devem aprender e, baseados nisso, realizam avaliações para identificar seu desempenho. Porém, as diferenças estão em que, enquanto os jogadores mantêm uma relação positiva com seus erros, utilizando-os para crescimento e aprendizagem no desenvolver do jogo, os estudantes identificam as falhas como um fracasso a ser evitado (Dubiel & Battaiola, 2007). Perante ao exposto, a utilização da gamificação em sala de aula, principalmente nos conteúdos de Ciências e Biologia é de extrema importância, pois promovem um ensino diferenciado e dinâmico, já que a mesma possui um gama de conceitos abstratos.

ECOLOGIA, PORQUÊ?

A Ecologia surgiu com o objetivo de compreender as interações entre os organismos, tais como a distribuição e organização dos mesmos, promovendo domínio de diversos acontecimentos. Segundo Brando (2012), a Ecologia parte do princípio do conceito interação, e compreender sua finalidade é um desafio, pois parte de um conceito fragmentado incluindo uma totalidade de saberes complexos. Deste modo, ao estudar os critérios da Ecologia é reforçado um pensamento sistêmico e interligado.

Santiago (2012) descreve que ao estudar essa área, temos vários significados, ao se tratar dessa ciência, pode-se concentrar ela de modo plural, já que a mesma associa múltiplos significados. Para Odum (2001) a palavra Ecologia deriva do grego “*oikos*”, que significa “casa” ou “lugar onde se vive” e “*logos*”, estudo, ou seja, “estudar a casa”. Portanto, Ecologia remete a todos os organismos que estão presentes no ambiente e suas interações com este (Odum, 2001).

Entretanto, ao abordar sobre os assuntos em sala de aula, há uma grande dificuldade no ensino, já que as escolas públicas brasileiras têm carência em materiais utilizados nas aulas, atreladas de forma demasiada em uma forma tradicional onde o aluno é visto de forma passiva (Antunes, Pileggi & Pazda, 2012) e a extrema abstração de grande parte dos conteúdos dessa matéria.

Tendo esta problematização, a utilização de um novo recurso (gamificação) tem como finalidade reduzir a abstração criando um ambiente mais envolvente na forma de um enredo e personificação dos alunos ao estudar os cinco reinos do nosso da biologia. Segundo Castro e Goldschmidt (2016), quando o aluno é passivo durante a aula e não há movimentos de

interpretação dos processos, observa-se um processo sem nenhuma inovação e a reprodução de uma aula tradicional. Ou seja, apenas elaborar um roteiro linear, sem contextualização, sem uma construção prévia de hipóteses e observações críticas e sistemáticas, faz com que os objetivos de formação crítica não possam ser atingidos. Assim, com a gamificação, o aluno incorpora na narrativa e implementa-se na aula.

METODOLOGIA

O ensino de Ciências e Biologia é um desafio devido ao fato de possuírem uma gama de conceitos e assuntos complexos, e, muitas vezes, fora da realidade do aluno, tornando-se ainda mais abstrato. Partindo dessa premissa, a narrativa didática *Ecópolis: Uma aventura de um reino aniquilado* apresenta características de narrativa vinda do RPG, com a finalidade de ajudar os estudantes a compreenderem conceitos entre o micro e macrocosmo da Biologia, de forma a integrar diferentes conceitos de matérias ofertadas separadamente e que funcionam de forma integrada dentro da Ecologia. Além disso pretende-se tornar os conceitos menos abstratos, uma vez que os alunos assumiram papéis dentro do contexto ecológico por meio da narrativa. Assim, os discentes conseguirão estabelecer relações didáticas e científicas de forma clara e satisfatória.

O ENREDO: PRENDENDO OS ALUNOS EM UMA CIDADE EM APUROS

Ao utilizar a narrativa, é criada uma realidade alternativa significativa para os alunos. A partir do momento que se “conta a história” os alunos e o professor criam uma espécie de contrato ficcional onde aquela narrativa passa a ser a realidade dos envolvidos. Essa introdução é a criação do “círculo mágico” descrito por Huizinga (2019) onde a realidade do jogo é substituída pela realidade dos jogadores.

A narração se passa em um reino chamado Ecópolis, onde seres da floresta habitam um reino em que o equilíbrio do ecossistema é essencial para os seus cidadãos. Entretanto, o reino vizinho, Desvalorian, comandado por desmantradores, que apenas pensam em destruir a natureza que os cerca, sentem raiva de seu reino, devido sua paisagem cinza e devastada. Assim, com ciúmes do reino vizinho, o rei Bolsor de Desvalorian arma um plano. Durante a penumbra da noite, na qual todos os pequenos cidadãos de Ecópolis estão descansando, os inimigos atacam. Cinco regiões do reino são tomadas por Desvalorian, e toda fauna e flora é destruída. Após a grande catástrofe, os pequenos moradores estão sem ânimo vital, por verem parte de seu reino tomado. Assim, o rei dos seres da floresta, que neste caso é o narrador, pede ajuda para os reinos distantes, a fim de reconstruir as regiões de seu reino e restabelecer a harmonia. Nesse contexto, os alunos devem convocar suas tropas para restaurar a vida de Ecópolis. Mas durante esta caminhada, várias armadilhas estarão esperando.

Portanto, ao decorrer da narrativa, os alunos são transfigurados em personagens observando uma nova perspectiva para seu aprendizado. Segundo Pedroso (2009), ao furar a “bolha” do processo de ensino tradicional, o aluno adquire um status mais autônomo, atuando de forma ativa e, o professor como mediador, ou seja, narrador, conduz os alunos observando as respostas, conseqüentemente, explorando as dificuldades encontradas para serem trabalhadas futuramente. Outrossim, finalidade na aplicação do recurso lúdico no Ensino de Ciências e Biologia é promover conceitos e nomenclaturas mais estruturadas, já que muitas vezes, a abordagem através de livros e apostilas é abstrata, devido o distanciamento entre aluno e conteúdo. Além de que, ao trabalhar sobre Ecologia nas escolas há vários

desafios, já que o assunto traz uma rede de ligações sem a devida contextualização, assim, torna-se distante da realidade do aluno (Brando, 2012). Também, há inviabilização de laboratórios e materiais adequados para aulas práticas (Antunes et al., 2012), dessa forma, a atividade gamificada torna-se um refúgio para elaborar aulas dinâmicas e ativas (Rosa, 2018).

Em relação a postura que o aluno assume na aula gamificada, varia de acordo com a característica de seu personagem na narrativa, pois cada personagem tem uma habilidades que delimita o que cada jogador pode fazer ao longo da aplicação deste recurso lúdico. Dentre eles encontra-se: Cavaleiro, Mago, Ladrão e Guerreiro.

- Cavaleiro: Lidera o grupo e, possui um nobre coração. Entretanto, em situações de perigo utiliza mais a emoção do momento do que raciocínio lógico. Habilidade secreta: Quando o bando está em perigo, ou sofre danos, usa seu escudo de proteção, assim o dano é reduzido pela metade.



Figura 1. Carta do personagem “Guerreiro”
(Fonte: Autores, 2020).

- Mago: Possui grande conhecimento em diversas áreas, o que faz seus adversários serem meros tolos. Habilidade secreta: Possui uma grande arma, o livro secreto. Quanto está em perigo, utiliza o mesmo para se defender, descobrindo o ponto fraco do seu oponente.



Figura 2. Carta do personagem “Mago”
(Fonte: Autores, 2020).

Como supracitado, foi expresso e exemplificado alguns dos personagens, como regra e devido a dinâmica ser o grupo, tais habilidades devem ser utilizada apenas uma vez por região tomada, entretanto, pode haver personagens repetidos dentro do grupo. Essa personificação faz com que o discente, incorpore-se à história e participam do enredo, por consequência, participando da aula (Dubielá & Battaiola, 2007).

Deste modo, através da aula gamificada, o professor narra situações problemas com base nos cinco reinos da Biologia (Monera, Protista, Fungi, Plantae e Metazoa) que simulam as cinco regiões tomadas, os alunos têm como função montar seu grupo de desbravadores, e através de perguntas feitas pelo narrador, o grupo desenvolve uma respostas, e a cada acerto revitaliza cada parte do reino destruído.

DESENVOLVIMENTO: O papel dos jogadores

Na primeira etapa da gamificação o professor deve dividir a sala em grupos, após a divisão os alunos personificam-se através da escolha da classe de personagem que mais lhe atrai e, com os personagens escolhidos, suas habilidades secretas são apresentadas. Posteriormente, as regras são apresentadas e explicado como deve ser feita as ações do jogo e o objetivo também é indicado (recuperar 5 regiões tomadas pelo reino Desvalorian, e reconstruir o que foi destruído).

Em segundo momento, será narrada uma história e nela um problema é apresentado (enredo, motivador) e os alunos (personagens) têm que resolvê-lo por meio de suas respostas. Serão propostas perguntas e cada grupo é convidado a respondê-las (objetivo pedagógico), a fim de resolver o problema instaurado na narrativa (enredo). E conforme os acertos, o grupo consegue revitalizar as regiões tomadas.

CONCLUSÃO

O estudo presente descreveu sobre o uso da gamificação em sala de aula, como ferramenta de ensino e aprendizagem, visto que os jogos estão presentes em nosso meio desde os primórdios, entretanto, é um assunto restrito e pouco utilizado nas escolas, mesmo utilizando materiais acessíveis e dependendo exclusivamente da habilidade de um narrador.

A narrativa didática “*Ecópolis: A aventura de um reino aniquilado*” foi elaborado com o objetivo de propor um trabalho diferenciado para alunos do Ensino Fundamental II, e possivelmente ao Ensino Médio, sendo que o mesmo pode ser adaptado em diferentes realidades e níveis de ensino, sem perder o caráter lúdico e educativo. Nesse sentido, a utilização de diferentes metodologias contribui para que se ampliem as perspectivas do aluno no âmbito da aprendizagem de um modo mais satisfatório, assim há uma redução no cansaço e desgaste do aluno em sala de aula, desencadeando um rendimento promissor.

Como base teórica, as questões propostas e a forma de coloca-las para os alunos permite entrelaçar vários assuntos do ensino de Ciência e Biologia, com fins de esclarecer ao aluno que há conexões em todos os assuntos, não havendo restrições ou barreiras, pois em vários casos o discente não consegue analisar a biologia como algo amplo e disperso. O jogo ainda se encontra na fase de desenvolvimento, pois, devido a pandemia não foi possível testá-lo em sala de aula, onde são verificadas algumas limitações do jogo e este é adaptado. No entanto tais modificações não provocarão mudanças no objetivo: desenvolver o conhecimento a partir de uma abordagem lúdica, divertida e cooperativa, aproximando o aluno do conteúdo.

Portanto, o jogo através da gamificação em sala de aula é utilizado como recurso didático e uma alternativa funcional para valorizar a necessidade de inovação nos processos de ensino e aprendizagem, estimulando a relação teoria-prática, por meio da assimilação de conteúdos pedagógicos com os conteúdos de áreas de Ciências e Biologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. H., Pileggi, M., & Pazda, A. K. (2012). Por que a visão científica da Microbiologia não tem o mesmo foco na percepção da Microbiologia no ensino médio. *Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 3.
- Almeida, I. N. S de., & Rodrigues, L. A. (2015). O lúdico como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. *Humanidades & Inovação*, 2(1), 25-41.
- Brando, F. da R., Andrade, M. A. B. S. de, Meghioratti, F. A., & Caldeira, A. M. de A. (2012). Contribuições da epistemologia e da história da ecologia para a formação de professores e pesquisadores. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauri. *Filosofia e História da Biologia*, 7(2), 181-200. Disponível em: [http://www.abfhib.org/FHB/FHB-07-2/FHB-7-2-03-Fernanda-Brando Mariana-Andrade Fernanda-Meghioratti Ana-Caldeira.pdf](http://www.abfhib.org/FHB/FHB-07-2/FHB-7-2-03-Fernanda-Brando_Mariana-Andrade_Fernanda-Meghioratti_Ana-Caldeira.pdf) Data de acesso: 3 jan 2021.
- Castro, T. F. de; Goldschmidt, A. I. (2016) Aulas práticas em ciências: concepções de estagiários em licenciatura em biologia e a realidade durante os estágios. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 13(25), 116-134.
- Dubiela, R. P., & Battaiola, A. L. (2007). A importância das Narrativas em jogos de Computador. *In Proceeding of the Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment*. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames07/artanddesign/full/ad3.pdf> . Data de acesso: 2 jan 2021.
- Fardo, M. L. (2013). *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457> Data de acesso 30 dez 2021.

- Figueiró, A., Motta, V., Brunhauser, T., Ventura, H., & Cechin, D. (2019). A produção de materiais geoeeducativos na proposta do Geoparque Quarta Colônia, RS. *Physis Terrae-Revista Ibero-Afro-Americana de Geografia Física e Ambiente*, 1(2), 171-184.
- Huizinga, J. (2019). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva SA.
- Krasilchik, M. (2012). *Prática de Ensino de Biologia*. EdUSP.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez editora.
- Longo, V. C. C. (2012). Vamos jogar? Jogos como recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. *Textos FCC*, 35, 130-159.
- Macedo, L. de, Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2000). *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Medeiros, F. & Cruz, D. M. (2018). Narrativa e gamificação ou, com quantos pontos se faz uma boa história? In L. Santaella, S. Nesteriuk, F. Fava. (Orgs.) *Gamificação em debate* (pp. 67-82). São Paulo: Blucher.
- Nicola, J. A.; Paniz, C. M. (2017). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, 2(1), 355-381.
- Odum, E. P. (2001). *Fundamentos de ecologia*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prazeres, I. M. S. (2019). *Gamificação no ensino de matemática: aprendizagem do campo multiplicativo*. (201) f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5789> Data de acesso: 2 jan 2021.
- Pedroso, C. V. (2009). Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In *Congresso Nacional de Educação* (Vol. 9, pp. 3182-3190). Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2944_1408.pdf Data de acesso: 28 out 2020.
- Quirino, V. L. (2011). *Recursos didáticos: Fundamentos de Utilização*. 31. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2278/1/PDF%20-%20Valker%20Lopes%20Quirino.pdf> Data de acesso: 30 dez 2020.
- Rosa, T. M. R. D. (2018). *Gamificação: uma prática para revitalizar a educação*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRG. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/203236> Data de acesso: 30 dez 2020.
- Santiago, R. G. (2012). *Encontros e desencontros entre ecologia e educação ambiental-uma análise da produção científica*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, USP, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-25022013-132013/publico/Rodrigo_Girardi_Santiago.pdf Data de acesso: 4 jan 2020.
- Souza, I. A. de, & Resende, T. R. P. S. (2017). Jogos como Recurso Didático-Pedagógico para o Ensino de Biologia. *Scientia cum Industria*, 4(4), 181-183.
- Vygotsky, L.S. A. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, (92), 62-69.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

O círculo mágico na sala de aula: “os lusíadas” em board game

Aline C. de Oliveira¹ & Laércio Peixoto do Amaral Neto¹

¹ IFPR, Instituto Federal do Paraná

RESUMO

Pensar os processos de mediação cultural e sua aplicação no ambiente educacional da atualidade é admitir a necessidade de atrelar estratégias que unam múltiplas áreas do conhecimento e garantam uma aprendizagem significativa. Diante disso, como proposta de imbricação entre ludicidade e conhecimentos culturais históricos-literários, esse trabalho apresenta a produção do jogo de tabuleiro moderno “Os lusíadas”, cujos interesses se apoiam na teoria das transferências culturais de Espagne e Werner (1988) e da teoria do jogo na educação, de Kishimoto (2011). As conexões entre culturas defendem o nascimento de bens culturais originais irrompidos de conexões anteriores. Assim, a ideia desse jogo educativo nasceu da aproximação do universo lúdico e do ensino de literatura. O jogo de tabuleiro seria uma proposta de fuga do ensino tradicional, por vezes pouco significativo para o aluno. Segundo Kishimoto (2011), o jogo educativo é aquele que toma a atividade lúdica como um meio para aquisição de informações e conteúdos didáticos determinados. A evolução desses jogos leva a transformação de qualquer objeto de estudo em algo lúdico, em uma prática que relaciona aprendizado e diversão, o que, para os discentes, facilita a aquisição de conhecimento. Os elementos do jogo representam conceitos a serem aprendidos e a situação do jogo leva-o a vivenciar a ação, baseada numa situação irreal e metafórica, criada pelo homem. Nesse sentido, o jogo é alegórico e se torna uma abstração real para o aluno. Intenciona-se, portanto, uma imersão na época da viagem de Vasco da Gama às Índias, imortalizada nos versos de Luís de Camões. Sendo esses assuntos bastante contemplados no ensino básico de instituições brasileiras, o jogo moderno, estratégico e colaborativo, implica em vivências múltiplas e coletivas da historicidade contemplada como tema central, bem como do contato com a poética de “Os lusíadas”.

PALAVRAS-CHAVE

Jogo educativo; os Lusíadas; transferências culturais;

Há décadas a presença do lúdico no processo do ensino-aprendizagem vem sendo discutida e fomentada. Os maiores expoentes dessa linha de pesquisa, Jean Piaget e Lev Vygotsky, são mundialmente reconhecidos por suas valiosas contribuições na compreensão dos estágios do desenvolvimento da criança e sobre como ocorrem os processos de aquisição de conhecimentos nas múltiplas fases da vida do infante, que se desdobram em simultaneidade com a vida escolar. Ambos os pesquisadores apontam a ludicidade como condição sine qua non para o desenvolvimento das potencialidades da criança. Sendo a escola o local onde comumente as crianças passam muito tempo de suas vidas, tal observação ganhou os espaços escolares e o “brincar” passou a ser visto como método educativo.

Desde Piaget e Vigotsky, muito se tem pesquisado sobre formas de inserção do lúdico na sala de aula. Entretanto, é curioso observar que tais influências ficaram bastante circunscritas

ao ambiente escolar infantil. Embora nenhum dos pesquisadores tenha se dedicado especificamente a área da pedagogia, ambos escolheram crianças como objeto de análise científica e, talvez por isso, suas ideias foram exploradas sobremaneira por intelectuais da educação para crianças. Junte-se a isso o fato de que o lúdico, desde tempos imemoriais, está atrelado à vida infantil, na qual se pode conceber a imaginação e a brincadeira como atributos inerentes à criança. Quando, porém, o indivíduo deixa de ser considerado criança, seja social ou biologicamente, tais habilidades passam a ser condenáveis e, paulatinamente, são deixadas de lado em favor da imersão na vida adulta, positivista e, muitas vezes, capitalista, com a prerrogativa do “*time is money*”.

A contradição desse costume contemporâneo habita na conclusão, quase unânime, embora sozinha não dê conta de explicar as razões pelas quais o ser humano brinca, de que a criança encontra no lúdico a possibilidade de imitar as ações dos adultos. A brincadeira seria, então, uma preparação para a vida adulta e, nesse sentido, o lúdico teria um caráter funcional, tomado pela seriedade que é, segundo Huizinga (2000), uma característica contrária a própria essência do lúdico. Parece menos arbitrário, nessa perspectiva, negar a delimitação do brincar como imitação da (e para a) vida adulta em favor de uma ideia mais abrangente, que coloca o lúdico como inerente ao ser humano e a sua necessidade de escapar da vida ordinária. “A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente”. (Brougère apud Kishimoto, 2011, p.29). Assim, a criança brinca para alcançar mundos que ultrapassam o seu *mas*, estando ela em pleno desenvolvimento de suas faculdades biológicas e psíquicas, sua capacidade de abstração recai na imitação de um mundo próximo, qual seja o dos adultos.

Muito contribui para a desmistificação da “funcionalidade” do lúdico como “preparação” para a vida adulta o fato de que o adulto também necessita escapar da realidade. No entanto, em função do trabalho e da produtividade, ambos enraizados na cultura ocidental capitalista, esse escape muitas vezes obedece a parâmetros socialmente pré-determinados e, quando o indivíduo ultrapassa esses limites, é comumente entendido como imaturo. Somente na observação do jogo como atividade recreativa necessária ao dispêndio de tempo para o descanso que precede a produtividade é que o jogo torna-se aceitável na vida adulta.

O trabalho provoca sempre esforço e cansaço. Aí está por que é necessário, quando se buscam os prazeres, atentar para o instante próprio para deles fazer uso, como se apenas se desejasse usá-los a título de remédio. O movimento que o exercício transmite ao espírito livra-o e descansa-o pelo prazer que lhe confere. (Aristóteles, 1966, p. 159).

Para além do pensamento aristotélico, que considera o jogo como descanso necessário para a efetivação satisfatória das coisas sérias concernentes ao mundo do trabalho, também os filósofos Kant e Schiller, ao associarem o jogo à arte, entendem que a inutilidade é essencial como promotora de relaxamento nos momentos de interstício de imersão no mundo da seriedade. Em outras palavras, o jogo seria o contraponto do útil e do necessário à vida social, sendo entendido, então, como ato de frivolidade, fato que contribui para que o jogo tenha sido suprimido, de certa forma, da vida adulta. Não obstante, as teorias filosóficas, sobretudo as de Kant e Schiller, mantêm diálogo afinado com a de Johan Huizinga em seu célebre *Homo ludens* (2000 – primeira edição de 1931), uma vez que para ele, o jogo tem semelhanças estruturais com a arte e, para comprovar tal teoria, o pesquisador ressalta o caráter espontâneo, inventivo e fantasioso do processo de criação poética. Na mesma medida, Huizinga expõe que tal processo, como no jogo, é organizado dentro de uma sistematização de regras próprias. Como resultado dessas imbricações teóricas, tem-se no

jogo, como na arte, o princípio da dispersão do real, da inequívoca necessidade humana de transcender a vida como ela é.

Importa ainda salientar que a compreensão do homem versus jogo, que aqui tomamos como sinônimo de ação lúdica, nem sempre foi assim. Entende-se que o jogo é tão antigo quanto a própria humanidade, enquanto a noção de infância é bastante recente, datando apenas do século XVII. Desse modo, pode-se dizer que circunscrever o jogo à criança é ignorar a coexistência do homem e da brincadeira desde os primórdios da evolução humana. Ao chamar a atenção para isso, procuramos ressaltar que as pesquisas sobre a presença do lúdico não se fazem necessárias somente no que tange ao desenvolvimento escolar infantil – onde estão centradas as pesquisas mais relevantes sobre o assunto – mas em todas as fases da vida humana e em todos os seus aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos ou sociais. O jogo seria uma espécie de “círculo mágico”, onde uma realidade se concretiza com regras e valores próprios, distintos daqueles impostos na vida real e criados unicamente para a vivência daquele momento.

A exploração das múltiplas vertentes do lúdico não pode ser alcançada sem a discussão, por vezes filosófica, das noções superficialmente citadas acima sobre jogo, infância e história da humanidade. Ainda que nos debruçássemos profundamente sobre tais noções não alcançaríamos num espaço reduzido como o deste artigo o esgotamento do assunto, isso porque o nascimento do jogo precede o da cultura e não se restringe ao homem (Huizinga, 2000). Por isso, pretendemos aqui circunscrever o jogo enquanto ação lúdica facilitadora da interação e do desenvolvimento do adolescente e do adulto nos processos educacionais. Desse modo, pode-se entender que propomos uma visão do jogo ainda como abstração da realidade, e, portanto, o fator positivo, observado num grau muito maior no ensino médio e superior, pode ser entendido como secundário, ou seja, a prioridade é o jogo em si, a diversão, o escapismo. Por outro lado, tem-se como intenção final a apreensão de uma realidade histórica e de uma outra, forjada literariamente, o que significa dizer que o jogo, nesse caso, tem fins educativos. Embora pareça paradoxal, o jogo em contexto escolar pode unir pretensões científicas, de entretenimento e interacionistas, levando ao domínio positivista por intermédio do lúdico. Este, por sua vez, corrobora para o cumprimento do papel escolar de formação de uma cidadania ativa e crítica, que só pode ser alcançada através da alteridade.

O jogo, como partícipe na construção cidadã do projeto escolar deixa transparecer seu caráter sociológico, afinal, embora haja a defesa do jogo como atividade lúdica cuja finalidade é tão somente a experiência prazerosa, há também inúmeras teorias em diversas áreas do conhecimento que apregoam o jogo com funções definidas. Não nos atentaremos aqui na discussão profunda dessas formas de enxergar o jogo, porém, como entusiastas da inserção do jogo na educação de nível médio e superior, entendemos que o lúdico contribui sobremaneira com os princípios básicos da educação pública brasileira, sintetizados no segundo artigo dos princípios e fins da educação nacional, inclusos na lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde fica explicitado que a educação nacional deve se pautar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse ínterim, o jogo exerceria, além da função positivista necessária para qualificar o educando com vistas ao mercado de trabalho, um papel sociológico, como ressalta o pesquisador Jean Vial, afirmar que “o jogo exerceria uma função de adaptação ao grupo, de aceitação das condições sociais mais acessíveis, de participação experimentada de um conjunto”. (Vial, 1981, p.24). Ainda quanto aos efeitos sociais do jogo e sua relação com os princípios educativos, Vial ressalta que, sendo o jogo uma atividade com regras próprias, o

respeito aos valores do jogo se inscreve na apropriação de um sistema de valores que também envolve o trabalho, ou mesmo na própria vida (Vial, 1981, p.54).

Diante de todo o exposto, tem-se o jogo como uma ferramenta cujos desdobramentos positivos na sala de aula são inequívocos e imensuráveis, dada a própria complexidade humana e tudo quanto o jogo pode aflorar em termos de desenvolvimento intelectual e sociológico. Não se pode prever com exatidão os aspectos negativos da contemplação do lúdico como material pedagógico, posto que na transposição do brincar como atitude espontânea e com finalidade em si mesma para o cumprimento de um processo organizado em um fim específico, há também a remodelação dessa prática, que se torna outra, ainda que se resguarde certos aspectos fundamentais.

Muito embora não se possa negar a existência dos desafios quando da inserção do lúdico na sala de aula, como a formação do professor com vistas à inclusão adequada do jogo como ferramenta pedagógica, por exemplo, ou ainda no que diz respeito aos métodos de inclusão de tal ferramenta, absolutamente necessários para a efetivação de um projeto pedagógico bem-sucedido. Acreditamos, porém, que estimular o educando cuja fase escolar está à margem das pesquisas sobre a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem significa garantir que não apenas os ideais científicos ou sociais previstos em lei no que concerne à educação básica e superior brasileira sejam, de fato, alcançados; trata-se também de educar para a felicidade, trazendo para a sala de aula justamente aquilo que lhe foi retirado na medida em que a criança cresceu e a “preparação para a vida adulta” deu lugar à própria vida adulta. Falamos, pois, da diversão, essa terceira via que justifica a prática lúdica (também) no ambiente escolar.

Na esteira dessa compreensão do jogo como proposta educativa, é preciso salientar que adentramos terreno perigoso ao unir duas práticas que, ordinariamente, parecem opostas. Talvez se deva à pouca ou nenhuma compreensão sobre teoria do jogo que a escola feche seus domínios para o lúdico tão logo a infância termine, restando apenas o jogo como competição física e, ainda assim, desde que atendidos os parâmetros oficiais dos componentes curriculares. Muitos teóricos já se debruçaram sobre essa dialética do jogo na escola. Para alguns, seria a corrupção dos jogos, como sustenta Roger Caillois ao exprimir preocupação quando da transposição do jogo de seu lugar estanque, qual seja o da espontaneidade e extravasamento. (Caillois, 1990); para outros, mais otimistas, a escola, como lugar social, atenderia aos preceitos do jogo se este fosse introduzido como um “valor a mais”, devendo sempre ser mantida sua essência “desinteressada”, conforme sugere Jean Vial em suas reflexões sobre jogo e educação (Vial, 1981).

Enquanto os teóricos fomentam essa complexa e intrincada discussão, seguimos entendendo que à educação, como um direito humano, deve-se acrescer ainda o direito ao lazer que, em nossa investida pedagógica, especificamente, vem apoiada ao acréscimo de mais um direito humano, o da literatura. Não se trata, nesse contexto, de entender a literatura enquanto arte da palavra escrita, mas num sentido mais amplo, que a coloca como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (Candido, 2004, p.174). Assim, a se literatura como bem cultural se faz das criações fabulares, o jogo estaria intimamente ligado à arte poética, tendo ambos características estruturantes, como suas origens, igualmente imemoriais e o fato de manterem-se vivos em todas as civilizações, de quaisquer épocas da existência humana.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem

alguns momentos de entrega ao universo fabuloso [...] “Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (Candido, 2004, pp.174-175).

Nas tensões propostas como mera introdução ao que nos propomos nesse artigo, que passa à margem da intenção de esgotar as teoria sobre o jogo, educação e arte; ou ainda de interpô-las naquilo que negam ou reafirmam mutuamente, o que de fato constitui motor propulsor para as reflexões aqui suscitadas são as imbricações possíveis na composição metodológica de um complexo educativo baseado num tripé equilibrado e consciente, que valoriza o educando em seus múltiplos universos e, assim, contribui de fato com o desenvolvimento de sua humanidade. Esse tripé é formado por um ideal positivista, que o prepara para o enfrentamento dos desafios de sobrevivência num mundo onde o cientificismo dita, com o perdão do trocadilho, as regras do jogo. Para que tal inserção ocorra com chances de sucesso, o fator da sociabilidade torna-se imprescindível, uma vez que a essência humana se caracteriza pelas relações socialmente estabelecidas e estas têm, no espaço escolar, a chance de serem promovidas dentro de um universo onde a diversidade é intensa e corrobora com os princípios de alteridade. Finalmente, a tríade se complementa quando a escola entende que a vida social, marcada pelas relações do indivíduo com o mundo, necessitam, não raramente, desconsiderar esse mesmo mundo e sua realidade dura, sistêmica e por vezes indigesta e criar um universo paralelo, onde se consagre o puro deleite imaginativo. Destarte, a organização da proposta aqui engendrada visa unir as três máximas supracitadas a fim de apresentar um jogo educativo pensado como instrumento pedagógico que contribua na afirmação de uma educação plena e indissociável das necessidades essencialmente humanas.

O JOGO: DIVERTIR ENSINANDO OU ENSINAR DIVERTINDO?

O bem cultural que nos propusemos a criar para uso na sala de aula veio de uma inquietação sobre o ensino de conteúdos mais densos e que demandam um esforço hercúleo dos professores no que se refere ao êxito na dialética do ensino e da aprendizagem. Se por um lado, o professor reforça a necessidade desse ou daquele conhecimento mais específico, por outro, muitas vezes a apreensão por parte dos alunos não é tão satisfatória. Isso se dá por motivos os mais variados e não cabe aqui discuti-los. Entretanto, uma conclusão é quase unânime entre professores e alunos: aulas expositivas ofertadas pela abordagem tradicional nem sempre são bem-sucedidas. Sobre isso, um questionamento se coloca: porque não se conseguimos, na maior parte do tempo, mobilizar os alunos para aquilo que consideramos imprescindível na sua formação? A resposta mais comum para tal indagação é “porque as aulas não são prazerosas”. O que talvez não seja uma reflexão tão comum é a hipótese de que o prazer não está diretamente ligado ao ato de aprender, mas ao que dele deriva, ou seja, a satisfação de adentrar um mundo até então desconhecido.

Diante desse desafio da educação, que precisa envolver o educando em atividades que “o preparam para a vida adulta” ou “para o mundo trabalho”, o compromisso com a seriedade que tais objetivos encerram fazem com que se perca a noção do quanto é divertido aprender. Na Roma e Grécia antiga, o uso do lúdico era considerado essencial na aprendizagem, mas só muito tempo depois, durante o Iluminismo, é que o jogo didático passou a ser compreendido como partícipe inequívoco do aprendizado e somente depois da popularização do ensino, no final do século XIX, é que esse recurso adentrou em definitivo a sala de aula. No Brasil, essa prática ganhou força com a difusão das teorias de Piaget e Vigotsky, porém, como já abordado anteriormente, com maior ênfase no ensino infantil. Na atualidade, embora ainda se acentue a prática de jogos educativos como metodologia de

ensino com enfoque nas crianças o desenvolvimento de teorias do jogo na educação vêm alargando os horizontes e sinalizando uma evolução bastante otimista para a utilização do lúdico na sala de aula, porém ainda são escassas as pesquisas que se debruçam para esclarecer as diferentes formas de se encarar a atividade lúdica no ensino.

O sistema educacional brasileiro ainda encontra dificuldade na definição de terminologias da área, dada a complexidade teórica que recai sobre o assunto. Assim, no deslocamento do jogo como atividade espontânea para seu uso como metodologia de ensino, faz-se necessário estabelecer as diferenças entre jogo educativo, atividade lúdica e brinquedo. De acordo com Soares (2015), atividade lúdica corresponde às ações que geram algum prazer e divertimento, estando diretamente relacionada aos jogos, mas diferente deles, porquanto não há existência de regras. Por outro lado, se a atividade apresentar um conjunto de regras, tem-se o jogo. O jogo será considerado brinquedo se houver um objeto que determina a ação cuja intencionalidade é tão somente a diversão. Finalmente, ao unir regras à diversão e ainda intencional ser um auxílio na prática docente, o jogo terá uma função educativa e, dada essa característica, receberá o nome de jogo educativo/didático.

Definir as atividades que envolvem o lúdico no ambiente escolar pode ser importante quando se pensa na função preeminente com que tais atividades são selecionadas pelo professor. Isso não significa, porém, que uma seja mais ou menos significativa do que outra, mas a escolha depende sobremaneira das intenções com que são trazidas para a sala de aula. Nesse ínterim, tem-se observado como principal motivação docente a memorização de conteúdos positivistas e, por isso, foi convencionado ressaltar um caráter diferencial para jogos com tal predominância. Assim, surgiram os termos “pedagógico” e “didático”, sendo o primeiro utilizado para preparar o educando para receber o conteúdo e o segundo para garantir a apreensão daquilo já ensinado (Kishimoto, 2011). Mais recentemente, Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) aprofundaram-se nessa reflexão e concluíram que todos os jogos são, em certa medida, educativos, uma vez que sempre ensinam algo e todo aprendizado é válido enquanto experiência de vida. Diante disso, convém ainda compreender que a introdução dos jogos educativos em ambientes formais de ensino como ferramenta metodológica os transformam em jogos educativos formais (JEF) que podem ser facilmente distinguidos dos jogos educativos informais (JEI), cuja finalidade é tão somente a diversão.

O jogo de tabuleiro moderno “Os lusíadas” pode ser entendido como um jogo educativo formal, dada a sua elaboração com vistas a um primeiro contato do educando com a obra literária homônima, do poeta português Luís de Camões. O caráter moderno desse jogo de tabuleiro diz respeito a inovadoras características que contrastam com a noção mais tradicional dos jogos de mesa, como a diminuição do fator sorte e o caráter colaborativo nas tomadas de decisão. Esse formato de jogo foi contemplado dadas as numerosas possibilidades de habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir dele. Nesse sentido, podemos situá-lo entre os jogos educativos formais pedagógicos, pois sua dinâmica permite que os jogadores aprendam conceitos e princípios básicos da obra em questão sem que para isso seja necessária qualquer antecipação expositiva do professor.

A obra *Os lusíadas* (1572), por ser um épico, produz uma narrativa composta por elementos históricos e factuais que se juntam a uma série de intervenções míticas consagradas num imaginário coletivo que desembocam num desfecho de exaltação patriótica por intermédio da ascensão de um homem ao status de herói. Em razão dessa característica antitética de realidade versus imaginação e de uma história com muitos personagens em busca de consagração, a produção de um jogo de aventura colaborativo nos pareceu a mais acertada na promoção de uma forma lúdica de apresentar a obra que é tida como o maior expoente da literatura de língua portuguesa de todos os tempos e que, por seu caráter poético e linguístico, a torna também uma das mais difíceis de ser lida. Por outro lado, essa obra reinventou a literatura do século XVI e influenciou autores e movimentos literários

posteriores, de modo que ainda figura como obra basilar da historiografia literária pertinente aos componentes curriculares do ensino médio e do curso superior de Letras.

Tomando a reflexão de Antonio Candido sobre a literatura como direito humano, à fabulação proposta pelo ato de jogar pode-se ainda acrescentar a ficção engendrada pela arte das palavras, naquilo que costumamos chamar, de modo *stricto*, de literatura. Nesse viés de conjugação de dois atos de fabular – o jogo e a leitura – em que se entende o jogador como protagonista e o leitor como contemplador, é possível ainda buscar uma terceira via, na qual a união dessas duas experiências resulta em uma terceira, igualmente imersiva, mas com a protagonização do jogador na contemplação do universo literário, ainda que de forma introdutória, uma vez que em se tratando de suportes com propostas completamente diferentes, o jogo e o livro não poderiam estar contemplados de forma equânime, sendo sempre, um ou outro, favorecido ou desprivilegiado. Nesse sentido, o jogo educativo “Os lusíadas” não pretende substituir a leitura do livro, tampouco esgotar os recursos didáticos que visam a apreensão daquilo que o professor julgar essencial ao aluno em termos de conteúdo. Todavia, em razão da extensão da obra, com seus 8.816 versos, bem como de sua complexa rede de narrativas que perfazem assuntos históricos e míticos oferecidos ao leitor em linguagem arcaica e rebuscada, a leitura integral de *Os lusíadas* tornou-se uma prática em desuso nos ambientes educacionais brasileiros, os quais, não raramente, subjuga a importância da obra na aquisição e compreensão da nossa história literária.

A fim de despertar o interesse do aluno por essa que é reconhecida como a maior obra literária da língua portuguesa, o board game “Os lusíadas” oferece ao aluno a chance de fazer parte da história central narrada por Camões em seu poema épico. A intenção primeira do jogo é permitir ao jogador uma experiência lúdica ambientalizada no espaço narrativo em que a obra camoniana se desenrola, com a presença de personagens que aludem tanto ao épico lusitano quanto à historiografia portuguesa do século XV.

A arte realizada na composição do tabuleiro e dos personagens procurou contemplar o mais fielmente possível os elementos arquitetônicos e de costumes do universo medieval português. Sendo assim, em termos pedagógicos, tem-se pelo menos três componentes curriculares em diálogo: a Literatura, a História e a Arte. No entanto, essa interdisciplinaridade não foi o princípio único visado quando da elaboração do jogo, pois as demais características dos “board games” contemporâneos vão ao encontro de muitas das prerrogativas da educação brasileira quanto a formação de cidadãos aptos para a vida em sociedade.

O board game em questão é considerado um jogo base, o que significa que é passível de expansões, dada a enormidade de aventuras que são narradas no livro e que tornou impossível a contemplação de partes essenciais em uma única versão do jogo. Diante desse desafio, a saída encontrada foi a de elaborar a mecânica do jogo de modo a utilizar vários elementos em outras possíveis expansões. Nessa primeira versão, a aventura se passa na Lisboa do século XV, no momento em que o rei Dom Manuel decide organizar uma expedição para encontrar um caminho marítimo até às Índias, de onde vinham o principal fluxo comercial de especiarias. No entanto, a viagem por terra era cara e perigosa em razão dos saques sofridos quando do encontro com bandidos árabes nos trechos desérticos. Impelido pelo projeto de seu antecessor D. João II, o rei decide unir o projeto comercial ao religioso, de expansão da fé cristã. Portugal, nessa época, sofria pequenas, mas constantes tentativas de reconquista islã e os mouros, como eram chamados os árabes presentes na Europa, representavam um problema persistente.

É nesse contexto histórico que o board game “Os lusíadas” se apresenta, com uma visão eurocêntrica do mundo, a fim de resguardar o máximo possível a atmosfera da época e da obra. Por isso, os “mocinhos” da aventura são os portugueses e os “vilões” são os mouros, que tentam atrapalhar o sucesso da expedição e firmar seu poderio comercial e religioso em

terras europeias. Também motivados pelo caráter histórico da obra, os cinco possíveis jogadores representam os principais nomes da expedição histórica (Vasco da Gama e seu irmão Paulo da Gama) e o narrador de *Os Lusíadas* (Luís de Camões) contido, a fim de trazer a igualdade de gênero para o ambiente escolar, optamos por inserir duas personagens femininas (Awilda e Déborah). Embora não se saiba se essas mulheres existiram de fato, são personagens lendárias que se lançaram ao mar como piratas, disfarçadas de homens, na mesma época em que aconteceu a expedição de Vasco da Gama.



Figura 1: Representação dos personagens Vasco da Gama; Paulo da Gama; Deborah; Awilda e Camões.

Assim, o jogo base consiste na narrativa da organização, pelo rei, da expedição até as Índias, que teve Vasco da Gama como capitão. Com a licença poética necessária para a elaboração da aventura, os jogadores conhecerão, de uma forma lúdica, a arquitetura e a geografia de uma cidade medieval; alguns personagens históricos da viagem às Índias; o contexto comercial da Europa da época; as relações de conflito religioso entre o cristianismo e o islamismo, que se somavam aos de ordem política em Portugal; personagens do épico camoniano que, como na obra, interferem nas ações dos nautas, bem como trechos selecionados de *Os Lusíadas*, transpostos “*ipsis litteris*” para cartas narram a história do jogo.

O intuito dessa preocupação com o universo histórico, artístico e literário é promover uma imersão do aluno/jogador para que ele, ao protagonizar as ações da aventura, esteja envolto pelo “círculo mágico” da narrativa do jogo e, posteriormente, deseje saber mais sobre a história de Camões. É nesse momento que o professor assume seu caráter de mediador ao responder aos questionamentos dos alunos sobre a linguagem camoniana, a força do cristianismo, a guerra com os mouros, entre outras indagações que surgiram nos testes realizados com jogadores que não tiveram nenhum contato prévio com a obra poética *Os Lusíadas*. Cabe também ao professor inculcar no aluno, a partir de tais indagações, o desejo de saber sobre o que o jogo não traz a respeito da obra ou mesmo sobre aquilo que foi adaptado deliberadamente.

Com a mediação do professor, espera-se que esse aluno/jogador possa estabelecer relações entre os conhecimentos que foram necessários para a jogabilidade lúdica e as áreas do saber contempladas na estruturação do jogo, as quais extrapolam o componente de literatura, tangenciando disciplinas de Arte e História. Por isso, é importante salientar que o professor deve se preparar para explicações, ainda que superficiais, sobre alguns assuntos pontuais desses componentes, como as técnicas empregadas na elaboração da arte, a invasão islã e o comércio de especiarias na Europa da época, a força da Ordem de Cristo e as grandes navegações, por exemplo.



Figura 2: o tabuleiro

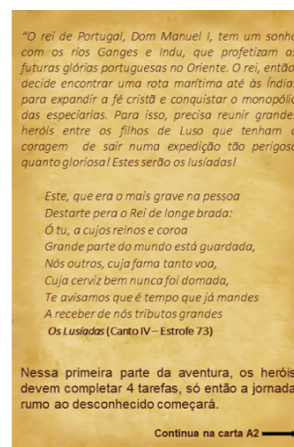


Figura 3: Primeira carta (frente e verso)



Figura 4: fichas sobre tabuleiro.



Figura 5: membro da Ordem de Cristo

O professor também pode promover aulas em conjunto com docentes especialistas nessas áreas. Todo o arcabouço de informações e conhecimentos que podem ser explorados pelo jogo só devem ser colocados em diálogo depois da experiência lúdica, em momento oportuno decidido pelo professor. Dito isso, torna-se indispensável reforçar que o jogo,

embora pensado para fins didático-pedagógicos, pode ser jogado sem nenhuma intenção de educação formal, pois o intuito é que se aprenda através dele e não para jogá-lo ou para garantir sucesso em avaliações formais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (B.C.E, trad. 1966). *A poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre, Brasil: Globo.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96. Brasília: MEC.
- Brougère, G. (1990). *Da brincadeira ao brinquedo na educação pré-escolar*. Trabalho apresentado. II Congresso Brasileiro do Brinquedo na Educação de Crianças de 0 a 6 anos. São Paulo, Brasil: FEUSP.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens - a máscara e a vertigem*. Lisboa, Portugal: Cotovia.
- Candido, A. (2004) *Vários escritos*. São Paulo, Brasil: Ouro sobre azul.
- Cleophas, M. das G., Cavalcanti, E. L. D., & Soares, M. H. F. B. (2018). Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos “is”. In M. das G., Cleophas, & M. H. F. B. Soares (Org.), *Didatização Lúdica no Ensino de Química/Ciências* (pp. 33–62). São Paulo, SP: Livraria da Física.
- Espagne, M., & Werner, M. (1988). *Transfert: Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe-XIXe siècles)*. Paris, France: Édition Recherche sur les Civilizations.
- Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens: o jogo como elemento cultural*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Soares, M. H. F. B. (2015). *Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química*. Goiânia, Brasil: Kelps.
- Vial, J. (1981). *Jogo e educação: as ludotecas*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

CAPÍTULO 6.

Ócio, Jogo e Brincadeira: Populações Adultas e Relações Intergeracionais

El ocio y sus beneficios para las personas mayores ante el nuevo escenario demográfico

Yolanda Lázaro: Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, España

Idurre Lazcano: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, España

PRESENTACIÓN

Entre el 2000 y el 2050, la proporción de la población mundial que tiene 60 años de edad o más se duplicará, lo que nos lleva a afirmar que la sociedad actual se enfrenta a un reto y escenario demográfico sin precedentes. Por ello tanto el envejecimiento poblacional como el envejecimiento individual son factores importantes que modulan las necesidades de salud, seguridad social y protección social, así como la manera en la cual se satisfarán estas necesidades. Desde una perspectiva de ciudadanía necesitamos avanzar hacia una sociedad en la que estemos todos, desde la propia especificidad y dignidad de cada uno, en este caso las que implican las diferencias en edad.

Ante esta situación, una de las evidencias más claras es el aumento del tiempo libre y el significado que tiene para el colectivo de personas mayores. Dentro del tiempo libre situamos el tiempo de ocio que es el que la persona dedica a realizar lo que quiere, prefiere y le permite configurar determinados hábitos, estilos de vida y formas de entender el descanso y desarrollo recreativo de nuevas actividades.

Es especialmente relevante el binomio que se establece entre las personas mayores y las experiencias de ocio, ya que éstas pueden servir de enclave de otros conceptos como la pertenencia, identidad, participación, multiculturalismo, diversidad, entre otros (Montero, García y Bedmar, 2011). Las personas mayores deben consolidar hábitos de ocio activos y saludables que sean fuente de estimulación física, cognitiva y social que, además proporcione satisfacción y objetivos vitales.

En definitiva, estas son algunas de las razones que permiten justificar que el ocio es una fuente de bienestar para el colectivo de personas mayores (García y Hombrados, 2002) y un reto al que dar respuesta.

LAS PERSONAS MAYORES EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Uno de los fenómenos sociales más significativos del siglo XX y que continúa durante el siglo XXI, ha sido el incremento de la esperanza de vida de la población, el aumento de la población mayor y, un envejecimiento progresivo de la sociedad.

Las teorías sociológicas sobre el envejecimiento trabajan sobre los distintos significados de lo que supone ser una persona mayor, en función de la sociedad y cultura en las que nos situemos. En Europa, al llegar a los 65 años, la persona tiene una media de esperanza de vida de otros 15 o 20 años, lo que exige un replanteamiento del concepto envejecimiento tanto a nivel individual como a nivel político-social. Arnay (2007) distingue:

a) *Ancianidad cronológica o estadística*: determinada por el hecho de haber cumplido los 65 años. Esta clasificación precisa mal las posibilidades vitales, culturales, económicas y de supervivencia de las personas.

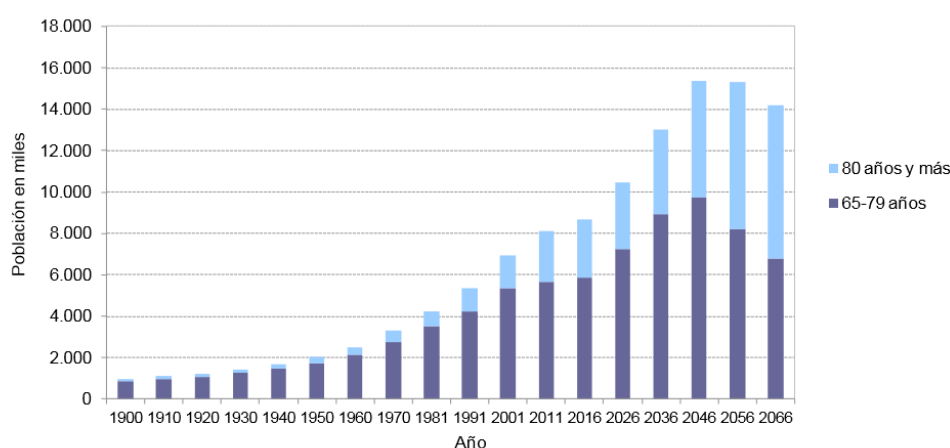
- b) *Ancianidad biológica o funcional*: concerniente al deterioro y desgaste de las capacidades físicas o al grado de autonomía de las personas. Ahora bien, por sí solo es un concepto erróneo pues la persona anciana no necesariamente es una persona con discapacidad.
- c) *Ancianidad como última etapa de la vida*: es la etapa con mayor experiencia vital, con más serenidad y mayor juicio, con perspectiva de la historia y con mayor madurez.
- d) *Ancianidad socio-cultural actual*: hace referencia a los valores dominantes en relación con los mayores donde este colectivo está adquiriendo una creciente importancia tanto cuantitativa como cualitativa.

Es evidente que los mayores del siglo XXI son diferentes a los de otras épocas, conforman un grupo representativo de la sociedad, viven más tiempo, poseen mayor calidad de vida y manifiestan unas necesidades acordes a esta realidad.

Los pronósticos, según señalaba Muñoz (2002) nos dicen que las personas mayores, y serán cada vez más, un importante porcentaje de nuestra sociedad, poseerán un mayor nivel de vida, un nivel cultural claramente superior y por ello mostrarán diferentes características a la cohorte generacional actual. Todo apunta a que serán más participativos y tendrán mayor concienciación sobre la vejez y preparación para la misma.

Abellán, Ayala y Pujol (2017) señalan que en España, según los datos del Padrón Continuo (INE) a 1 de enero de 2016, hay 8.657.705 personas mayores (65 y más años), un 18,4% sobre el total de la población (46.557.008). De ellas, según el análisis realizado por Vidal (2017), en 2015, las personas de 65 años y más alcanzaban el 18,7% (8.701.380 personas) frente al 17,3% en el año 2011, lo que supuso un incremento de 550.000 individuos. Destaca también que, de ese colectivo de personas mayores de 65 años, aproximadamente un tercio sobre el total (6%), tenían 80 años y más) y este grupo seguirá ganando peso entre la población mayor en un proceso de envejecimiento de los ya mayores tal y como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1. Evolución de la población de 65 y más años, 1900-2066



* De 1900 a 2016 los datos son reales; de 2026 a 2066 se trata de proyecciones

Fuente: INE: INEBASE:

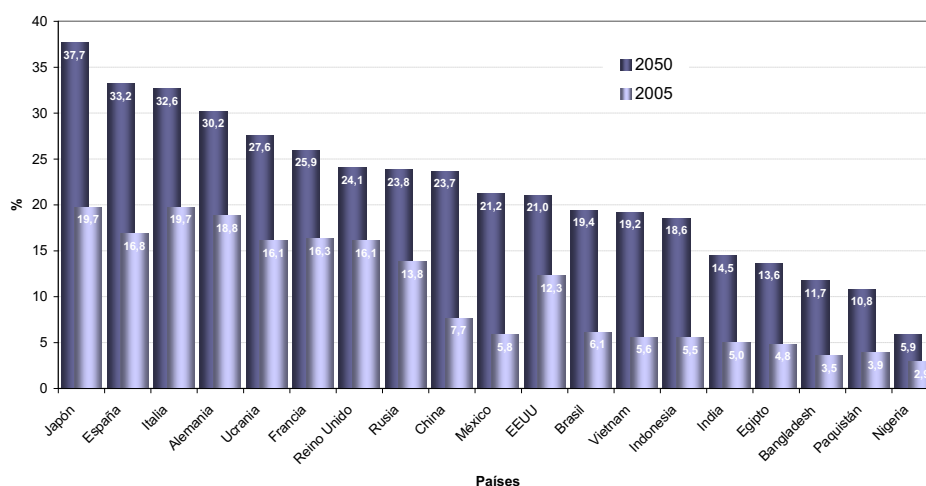
1900-2011: Censos de Población y Vivienda.

2016: Estadística del Padrón Continuo a 1 de Enero de 2016.

2026-2066: Proyecciones de población. Consulta en enero 2017.

De igual modo, tal y como recoge la figura 2, los datos apuntan que para 2050, teniendo en cuenta el movimiento vegetativo de la población, España será el país más envejecido de Europa.

Figura 2. Países con mayor envejecimiento. Población de 65 y más años, 2005 y 2050



Fuente: N.U.: *World Population Prospects: The 2006 Revision*. N.U., consulta en mayo de 2008.

En definitiva, el envejecimiento de la población es una realidad, lo que ha supuesto cambios significativos en la estructura de edad de la población mundial en general y de España en particular.

Actualmente, los dos pilares en los que se apoyan las políticas de mayores son *Independencia y Envejecimiento Activo*, habiéndose observado a lo largo del siglo XX e inicios del XXI (Longworth, 2003), una importante evolución conceptual del término *envejecimiento* que podría presentarse así:

- digno (principios del siglo XX)
- merecido (mediados del siglo XX)
- saludable (Baltes y Baltes, 1990)
- competente (Baltes, 1993)
- activo/envejecimiento productivo / empowerment (empoderamiento).

La Organización Mundial de la Salud junto con otros organismos internacionales, círculos académicos y grupos gubernamentales utilizan el término “envejecimiento activo” para expresar principalmente la idea de una implicación continua en actividades socialmente productivas y gratificantes del colectivo de personas mayores.

Promocionar el envejecimiento activo requiere impulsar y compensar la responsabilidad personal, el encuentro y la solidaridad intergeneracional, y la creación de entornos favorables que hagan que las decisiones saludables sean decisiones fáciles, trabajando conjuntamente entre distintos agentes donde los educativos tienen un peso importante.

Es evidente que las actuaciones tendentes a potenciar actitudes y conductas que promueven la inquietud intelectual, la curiosidad científica, y cultural, profundizar en las humanidades y en el conocimiento de los riesgos que conllevan determinados hábitos, permitirá a las personas adultas/mayores estar en mejores condiciones de afrontar las diferentes etapas que la vida les va proponiendo.

Todo ello requiere un posicionamiento vital de la persona. “Ser activo” significa responsabilidad personal hacia el cuidado de su propia salud y la inserción participativa en la realidad social, formulándose en clave participativa, integral, flexible, de calidad, evaluable, sostenible e innovadora (Diputación Foral de Bizkaia, 2007). La jubilación no debe ser una

invitación al retiro, sino un momento donde el planteamiento respecto a la actividad debe ser diferente, no se trata de una ruptura sino de adecuar a otros ritmos, otras posibilidades y otros tiempos aquellas tareas que a las personas que se encuentran jubiladas les gusta desarrollar o tienen la oportunidad de realizar.

Bergson (en Lemieux, 1997) habla de la duración de la vida y utiliza dos términos de medición. El “*tiempo del reloj*” es una abstracción mecánica: una línea imaginaria que permite medir el cambio y el movimiento hacia un punto pragmático. El “*tiempo de vida*” hace referencia a la experiencia cualitativa de los seres humanos a través del desarrollo de la vida, repleta de éxitos y de fracasos, de esperanzas y desilusiones; la experiencia de cada uno crece y se enriquece según la aptitud que se tenga ante los acontecimientos de la vida cotidiana. Esto es lo que Ericsson denomina “sabiduría”; Maslow, “autorrealización”; Jung, “individualidad” o simplemente “alegría”, como la denominaba Aristóteles.

EL OCIO Y LA EXPERIENCIA DE OCIO

Hasta no hace demasiado tiempo términos como “ocio” u “ociosidad” estaban cargados de connotaciones negativas, pero la situación ha cambiado enormemente. Tal y como apuntan Aristegi y Silvestre (2012), el tiempo de ocio ocupa un lugar cada vez más importante ypreciado en las vidas de las personas y, sobre todo, en la valoración que éstas le atribuyen. Analizando la Encuesta Europea de Valores en sus aplicaciones a Europa, España y al País Vasco en 1999 y 2008, Aristegi y Silvestre (2012) afirman que el ocio parece ser un valor cada vez más importante en la sociedad actual, junto a cuestiones como la familia, el trabajo o las amistades. El ocio ha pasado a ser un elemento cada vez más significativo de la vida convirtiéndose no sólo en una atractiva posibilidad, sino como un valor en sí mismo.

Desde una visión humanista la palabra ocio es sinónimo de ocupación gustosa, querida y libremente elegida. Está relacionado con el sentido que cada experiencia de ocio tiene para quien la experimenta, afectando al mundo de la emotividad y, por tanto, de la felicidad, es “lo esperado”, “lo querido y deseado”. El ocio es una necesidad humana que está íntimamente relacionado con la calidad de vida, ya que es un requisito indispensable de ésta. Igualmente es un elemento que ayuda a equilibrar otros posibles desajustes y carencias de tipo personal o social.

Neulinger (1994) apunta que el ocio es un estado mental de carácter subjetivo definiéndolo a partir de dos criterios básicos: la libertad percibida (sensación de que lo que uno hace está bajo el control de uno mismo) y la motivación intrínseca (fuerza interna que dirige la conducta hacia un determinado objetivo) como razones para llevar a cabo la actividad.

La Asociación Internacional WLRA (World Leisure & Recreation Association) publicó en 1994 la *Carta sobre Educación del Ocio*, señalando que el ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, y que fomenta una buena salud general y un bienestar. Es también un recurso importante para el desarrollo personal, social y económico siendo un aspecto importante de la calidad de vida.

Desde la Universidad de Deusto definimos el ocio como una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental (Cuenca, 2000). Es decir, una experiencia total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismo) y personales (con implicaciones individuales y sociales). Y es un derecho humano básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud.

La experiencia de ocio proporciona satisfacción personal dado su carácter afectivo y emocional y todo ello tiene una incidencia tanto a nivel comunitario como social. Así, toda experiencia de ocio considera los siguientes aspectos (Cuenca, 2010):

- El marco de referencia es el propio actor o agente, es decir la persona.
- Tiene un predominio emocional.
- No se justifica en el deber.
- Se integra en valores y modos de vida.
- Transcurre en una temporalidad tridimensional.
- Se experimenta en distintos niveles de intensidad.
- Requiere capacitación.
- Es un área de conocimiento compleja e interdisciplinar.

Por tanto, el ocio es un ámbito de desarrollo humano puesto que proporciona satisfacción, vivencia de libertad y autotelismo.

BENEFICIOS DEL OCIO

Tinsley y Tinsley (1986) han expuesto bajo la Teoría sobre las Experiencias Transcendentales de Ocio, cómo la satisfacción de las necesidades personales mediante experiencias de ocio contribuye a mejorar la salud mental y física de una persona.

A esto se suma el trabajo de Driver y Bruns (1999) explicando la relación entre ocio y beneficio de tres maneras:

- Como la mejora de una condición o situación de una persona, grupo o entidad en el marco de un ocio generativo o proactivo.
- Como prevención de una condición no deseada y/o el mantenimiento de una condición deseada en el contexto de un ocio preventivo o sostenido.
- Consecución de una experiencia psicológica satisfactoria en el marco de un ocio ajustado o autotélico. Es decir, la satisfacción obtenida por la participación en una experiencia de ocio es ya un beneficio. Si el ocio se ajusta a las expectativas de quien lo protagoniza, esa vivencia de ocio es una fuente de satisfacción.

Tal y como señala Pinazo Hernandis (2005) fomentar el empleo creativo del tiempo libre y del ocio entre las personas mayores, así como facilitar su acceso a los bienes culturales, proporciona una mayor calidad de vida y aumenta su capacidad para sentirse útiles, lo que conlleva una mayor participación en todas las actividades de la vida social.

Un reto importante es propiciar mecanismos para que las personas mayores generen y accedan a espacios de ocio que produzcan en ellas beneficios y un sentimiento de pertenencia y arraigo. Marín, García y Troyano (2006) apuntan que es importante entender y construir un modelo activo de ocio para este colectivo basado en los siguientes aspectos:

- Recreativo. Espacio de ocio activo como un lugar de diversión y entretenimiento en un tiempo diferente y novedoso de lo cotidiano, con fines lúdicos y que potencie la creación y la expresión personal, artística y cultural de las personas; un espacio para crear y re-crearse.
- Socialización. El contexto social es un espacio de participación social y comunitario evitando el cariz paternalista y asistencialista.

- Género. Es importante ver las diferencias que se establecen entre los hombres y las mujeres jubiladas.
- Identidad. A través de la participación se va tejiendo una determinada identidad de personas mayores, además de identificación con actividades y espacios de ocio.
- Bienestar. El espacio de ocio activo permite abordar las necesidades humanas y su desarrollo.

En definitiva, las personas mayores deben consolidar hábitos de ocio activos y saludables que sean una fuente de estimulación física, cognitiva y social que, además proporcione satisfacción y objetivos vitales. Para conseguirlo se requiere facilitar el acceso de este colectivo a los recursos culturales del entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnay Puerta, J. (2007). *Envejecimiento de la población y necesidades de la formación de los mayores*. Proyecto de investigación AEPUMA (inédito).
- Abellán García, A., Ayala García, A., y Pujol Rodríguez, R. (2017) Un perfil de las personas mayores en España, 2017. Indicadores estadísticos básicos. Informes *Envejecimiento en red*. Disponible en: <<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos17.pdf>>
- Aristegi Fradua, I., y Silvestre Cabrera, M. (2012). El ocio como valor en la Sociedad actual. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 283-291.
- Baltes, P.B., y Baltes, M.M. (eds.). (1990). *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Baltes, P.B. (1993). The aging mind. Potential and limits. *The Gerontologist*, 33, 580-594.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 16. Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. y otros. (2010). *Ocio para innovar*. Documentos de Estudios de Ocio, 42. Universidad de Deusto.
- Diputación Foral de Bizkaia. (2007). *Manifiesto. Bizkaia por el envejecimiento activo*.
- Driver, B. y Bruns, D. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. En E.L. Jackson, y T.L. Burton. (eds.). *Leisure studies prospects for the twenty-first century* (pp. 349-369). Venture.
- García Martín, M.A, y Hombrados Mendieta, M.I. (2002). Intervención psicosocial con personas mayores: Los talleres de ocio como recurso para incrementar su apoyo social y control percibidos. *Intervención Psicosocial*, 11(1), 45-58.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Paidós.
- Marín Sánchez, M.; García González, A.J., y Troyano Rodríguez, Y. (2006). Modelo de ocio activo en las personas mayores: revisión desde una perspectiva psicosocial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVI(1), 147-167.
- Montero García, I.; García Mínguez, J., y Bedmar Moreno, M. (2011) Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. 55/5.
- Muñoz, J. (2002). *Psicología del envejecimiento*. Pirámide.
- Neulinger, J. (1974). *The psychology of leisure*. Charles C. Thomas.
- Pinazo Hernandis, S. (2005). El apoyo social y las relaciones sociales de las personas mayores. En S. Pinazo Hernandis, y M. Sánchez Martínez (coords.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 221-258). Pearson Prentice Hall.
- Tinsley, H.E., y Tinsley, D.J. (1986). A theory of the attributes, benefits causes of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8, 1-45.
- Vidal Domínguez, M.J. (2017). Aspectos sociodemográficos de la población mayor. En J.N. Fernández Muñoz (coord.). *INFORME 2016. Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales y por Comunidades Autónomas* (pp. 33-104). Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

World Leisure and Recreation Association. (WLRA). (1994). International charter for leisure education. *European Leisure and Recreation Association*, 13-16.

Adultos brincantes: o lúdico que permeia o viver

Gabriela Dias Sartori¹ & Fernando Donizete Alves²

¹ Universidade Federal de São Carlos - Brasil

² Universidade Federal de São Carlos - Brasil

RESUMO

Este estudo parte do pressuposto de que os jogos e as brincadeiras, como uma experiência atemporal permeia a vida das pessoas fazendo-se presente em suas memórias, relações sociais, familiares, de ócio e trabalho. Nesse sentido, o objetivo foi compreender como os adultos entendem a experiência do brincar, seja no dia-a-dia pessoal e/ou de trabalho. Participaram do estudo, seis adultos, sendo 3 residentes no Brasil e 3 na Espanha e que atuam em contextos de educação formal e não formal. Os dados foram coletados por meio de narrativas orais cujo eixo central foi a experiência do brincar na vida adulta. Os resultados apresentados são em relação com o trabalho, que ora interfere ora se mostra potencialmente possível de ser permeado pelo brincar. Se misturam as experiências, as pessoas e percepções que ficaram vivas na memória, e que são tanto da infância, da juventude, vida adulta e em alguns casos da velhice. Percebemos, com os relatos dos participantes, que o brincar está presente nas lembranças da infância, e que de maneiras diferentes para cada pessoa, foi se mostrando presente ao longo da vida. Descobrimos neste estudo adultos brincantes, que jogam jogos de tabuleiro, vídeo game, andam de bicicleta, contam piada, dançam, plantam e consideram esses e outros momentos de prazer, de encontro e entrega de si, como suas maneiras de seguir brincando. Entrelaçados ao lúdico, estão significados que foram e ainda vão sendo construídos, aprendizados que decorrem da experiência brincante e que podem reverberar, seguir nos formando, ao longo do viver. Esperamos com este estudo valorizar o brincar por compreender seu potencial humano e formador, que se revela perene no viver.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo, brincadeira, adulto, experiência.

INTRODUÇÃO

O primeiro conceito chave que faz parte desse estudo e que consideramos enquanto prática social, é o brincar. Tomamos o brincar como uma prática social, situado em um dado contexto social, histórico, cultural e político. Nesse sentido, é necessário ressaltar que as experiências lúdicas promovem, sobretudo, o convívio, as trocas de saberes e conhecimentos sobre si, sobre valores e posturas, sobre a coletividade e sobre a realidade em que as pessoas vivem.

No brincar estão entrelaçados a ação, o desejo, representações e entendimentos que vão sendo construídos sendo assim parte da condição humana e criadora no cotidiano, que então, jogo e brincadeira, fazem parte da esfera que pertence ao universo lúdico. O termo jogo é visto por Oliveira (1982), como atividade lúdica com predominância de regras e brincadeira seria a atividade lúdica com predominância de imaginação. Queremos nesse estudo aproximá-los, colocamos que jogo e brincadeira fazem parte do universo lúdico, partilham

da mesma essência fundadora, e que assim, ambos não se restringem dentro de um modelo específico, não ocorrem somente com conteúdos específicos, e, muito menos, estão presentes unicamente em determinada fase da vida.

Nesse sentido, para as reflexões sobre jogos e brincadeiras é importante compreender a cultura lúdica como um conjunto vivo de regras e significados próprios do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo. É necessário ver o jogo como “o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica” (Brougère, 2002, p. 23). A cultura lúdica está em movimento, pode se modificar conforme o interesse das pessoas, o contexto social, a cidade, sexo e idade.

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. (Huizinga, 1980, p. 6)

Dessa forma, muitos momentos dos dias que vivemos poderíamos considerar como um jogo, diante as relações que fazemos, de nossas atitudes com o que nos é imposto; regras, relações, direitos e deveres. Mas, como dizer que determinada ação é uma brincadeira e não simplesmente uma ação da rotina? Isso irá depender de quem está realizando, se está com outra pessoa que entende o gesto como brincar, se está em um espaço em que sente/percebe os elementos que apresenta. Enfim, “é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar” (Brougère, 2002, p. 24).

Brougère (2002) argumenta que a cultura lúdica, assim como toda cultura, é produzida pelos indivíduos que dela participam. O ser humano recebe, constrói e reconstrói sua cultura lúdica brincando, e esse movimento é contínuo conforme coloca Brougère: “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (Brougère, 2002, p.25).

Dizemos que sua forma de ocorrer é flexível seguindo as características do grupo de pessoas que a constroem. Brougère (2003) destaca que as regras dos jogos de uma determinada sociedade compõem a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõe sua própria cultura lúdica, produzida por esse movimento que é tanto “externo” como “interno” (Brougère, 2003, p. 108). Os jogos e as brincadeiras são lugares de construções da cultura lúdica, em que falas, ações, objetos, brinquedos, espaços e tempos vão sendo parte e incorporam significados dentro de cada um. São, assim, processos culturais valiosos que se apresentam e são captados de diversas formas com as pessoas que neles se constroem e deles fazem parte.

Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, destaca a importância do fator lúdico para a civilização, com o objetivo de integrar o conceito de jogo no de cultura, entendendo que ele é um fenômeno cultural e que por isso ultrapassa qualquer maneira de ser que seja exatamente descrito ou definido.

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. (Huizinga, 2017, p. 6).

O autor Buytendijk, escreveu um capítulo chamado *O jogo humano* em que destaca que o sentido e o significado do jogo devem vir a partir da pessoa, do que foi vivido, respeitando a singularidade de cada ser humano, e, assim, revela que há possibilidades diferentes para os jogos e respectivamente significados para o que ele representa. O autor destaca a relação do jogo com a formação humana mais interna “todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades, disposições, condições e estados de ânimo, e com o também inteiramente inexplicável elemento criador em cada atividade” (Buytendijk, 1977, p. 66).

Ainda por Buytendijk (1977), em todo jogo está presente um componente que ele chama de “vaivém lúdico”, em que acontece uma oscilação entre fantasia e vida cotidiana, que ora estamos mais próximos de um lado ora de outro, mas que com facilidade transitamos nesse “vaivém” dentro do contexto de jogo, em que ele (o jogo) e a vivência da realidade se conectam e interagem.

Sobre brincar e jogar, compreendemos que são experiências de relações, de intersubjetividades que expressam e (re)constróem culturas, são práticas humanas, em que cada brincante também se constitui e se educa no que é vivido com o outro. Sendo assim, acreditamos que “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas são educativas”, contemplados nessas práticas, os jogos e brincadeiras (Oliveira et al., 2009, p. 2). As experiências vividas em um grupo comportam e revelam os elementos sobre a cultura destas, e precisa então ser entendido e considerado como identidade que aquelas pessoas construíram.

Para dialogar com os conceitos apresentados, reunimos narrativas de adultos que atuam na educação formal, que podem ser escolas e/ou universidades, e também pessoas que estão em espaços de educação não formal, que podem ser clubes, projetos, grupos que se encontram para alguma prática específica de interesse comum. Compreendemos que toda educação acontece entre pessoas e o mundo, seja de maneira sistematizada ou não, a finalidade é “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo” e perceber que a partir disso ocorrem as relações e os processos educativos que cada pessoa se apropria (Gohn, 2006, p. 29). Destacamos então, a importância de todos os espaços em que a educação acontece, em cada um à sua maneira.

Dentro de um leque de experiências, olhamos para o brincar como uma experiência atemporal, que permeia a vida das pessoas fazendo-se presente em suas memórias, relações sociais, familiares, de ócio e trabalho. Assim, o objetivo desse estudo foi compreender como os adultos entendem a experiência do brincar, seja no dia-a-dia pessoal e/ou de trabalho.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa ainda em andamento. Participaram do estudo, seis adultos, sendo 3 residentes no Brasil e 3 na Espanha e que atuam em contextos de educação formal e não formal.

Os dados foram coletados por meio de narrativas orais cujo eixo central foi a experiência do brincar na vida adulta. Entendemos, segundo Connelly e Clandinin, que “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” sendo assim, por meio dela as pessoas contam seus momentos vividos (1995, p. 12).

As narrativas dos sujeitos foram coletadas por meio de encontros, alguns presenciais, outros por vídeo chamada dado o momento atual de pandemia de Covid-19. Utilizamos então, como recurso metodológico, a entrevista semi-estruturada, por considerar que atende ao objetivo proposto.

A entrevista é uma conversa em que uma das pessoas tem o objetivo de obter informações de quem está sendo entrevistado. Conforme Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Nesse estudo realizamos a entrevista semi-estruturada, que corresponde a uma prévia organização, por parte do(a) pesquisador(a), de tópicos ou perguntas prontas, que tem a função de dar uma base para a conversa, mas que durante a fala podem ser feitas outras questões, conforme as dúvidas e curiosidades forem surgindo.

Para Bosí “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (1994, p. 68). Dessa maneira, antes das questões pedimos para que a pessoa contasse um pouco sobre quem ela é, informações sobre si que quisesse compartilhar para que fosse possível conhecer um pouco dela, a partir de sua apresentação. É nesse momento que inicia o encontro com as narrativas dos sujeitos que compõe esse estudo.

Entraremos para a análise dos dados trabalhando com as narrativas apresentadas a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Abordamos a experiência sustentados por Larrosa (2002) sendo ela o que “nos passa, que nos acontece, o que nos toca” o que nos marca de maneira que falamos do que foi vivido e sentido. Com propriedade e no seu tempo, falando de si, cada pessoa revelou um pouco das experiências com o brincar, de sua vida.

ANÁLISE E DISCUSSÃO - ADULTOS BRINCANTES

Com esse estudo descobrimos adultos brincantes, e chamamos assim pelo motivo de serem adultos que em seu cotidiano, brincam, seja com amigos, com a família, com objetos, virtualmente, enfim, buscam que a ludicidade esteja presente em suas vidas. Mas existem algumas dificuldades de ser brincante, como a falta de parceiros que também sejam.

[...] de alguma forma, em todos os lugares eu brinquei, muito, por outro lado, o meu brincar pessoal, como eu chamo os meus amigos e eles não vão brincar, não é cogitado, a galera mia sempre, eu acho que de alguma forma, parei de tentar fazer movimentos desse e transformei esses momentos no forró, que é o meu lugar de brincadeira (Fósforo, p. 10).

A característica ainda é recordada e retoma a uma sensação já sentida em outro momento da vida, mas para além da falta de parceiros também entra em destaque as poucas ocasiões para o jogo.

[...] para mi es una evasión, o sea, el hecho de jugar te evades...quizá tiene mucho que ver con lo que sientes cuando eres pequeño...lo que pasa es que ahora tenemos pocas ocasiones. Normalmente juego cuando estamos

entrenando en el club de karate y hacemos juegos, pero no solemos jugar (José, p. 4).

Ocorre então uma mistura que, nos momentos de ócio há tanto práticas ligadas ao esporte como práticas de jogos, que acontecem como parte do treino. Nesse sentido, o entendimento de José, a seguir, separa as atividades esportivas individuais realizadas com amigos, dos momentos vividos em família, com os jogos de tabuleiro.

[...] ahora como adulto, practico deportes individuales, carrera, ciclismo, as veces voy con amigos pero no jugamos, hacemos rutas, cuando vamos a montaña correr o nadar lo que sea, no se, no jugamos, es como una exploración, “vamos por aquí o vamos por allá”, no solemos jugar y es que los deportes colectivos no hago...y lo que son juegos de mesa, y bueno, porque no hemos especificado, pero los juegos de mesa, si que as veces con la familia o amigos, jugamos y es divertido (José, p.3).

Os jogos atendem a grupos e estilos diferentes, alguns são de estratégias, outros de descontração, dependendo dos interesses das pessoas que jogam.

[...] lo que juego más son juegos más de resistencia, juegos más de tipo estratégico y sobre todo los “Escape Room”, juegos más de pensar y juegos que me hagan reír también... si un poquito de todo (Jéssica, p. 2).

[...]jugamos mucho a juegos de mesa, de estrategia, no soy un de los juegos de rol, no tanto, pero si a juegos de mesa como...juego a juegos raritos (risos) hay uno que se llama “La batalla de ovejas” es un juego de tablero, son todos juegos rápidos, las partidas duran como 20 minutos, con mucho jugamos el “Catan” con un poco más de estrategia, o juegos rápidos, de los cubos, de lógica, de velocidad de reacción y cositas de este tipo y la verdad es que, es como todo un juego (Vicente, p. 11).

Entendemos que existem atividades que o lúdico está presente, como no caso de cuidar do jardim, em que imaginação, entrega e prazer existem. Essas práticas são colocadas como maneiras de brincar, no cotidiano.

[...] meu brincar em casa é... eu gosto muito do jardim, não sei se isso é brincar para você mas para mim é plantar, eu gosto muito das minhas plantas então todo dia, todo fim de semana eu estou cuidando das minhas plantas, [...] então isso é o meu brincar hoje... será que é isso? (Yara, p.17).

[...] embora que, aquelas plantas, sejam uma espécie de brincadeira nossa, porque, elas não são o nosso ganha pão, a gente não vende essas plantas, elas não são frutíferas, elas são para o nosso prazer e de alguma forma isso é lúdico. Então eu acho que a nossa vida acaba sendo bem florida de coisas lúdicas. Lógico que as vezes a gente tem que se distanciar, mas eu acho que a gente está muito mais próximo do brincar do que afastado (Joel, p.8).

O brincar e mesmo os momentos lúdicos, atendem a diferentes buscas, como para descontrair, desestressar, socializar, dentre tantas possibilidades.

E hoje essa questão para mim do brincar, seja qualquer uma dessas formas que eu te falei, ela é uma poderosa ferramenta, para desestressar, para descontrair, em vários momentos para socializar, e muitas pessoas me agregaram muito

através dessas experiências. Então assim, é uma experiência muito rica, e que eu pretendo envelhecer independente da idade que eu esteja, mantendo esse espaço na minha vida, pra brincar, seja lá com o que for, amanhã ou depois pode ser que eu não goste mais de forró, não goste mais de carrinho, não goste mais de moto, mas eu tenho certeza que eu vou ter outras coisas e que quero ter, que eu esteja nesse estado de brincadeira (Joel, p. 10).

A brincadeira passa por mudanças, se transforma com o tempo, mas o estado de brincadeira é algo que a pessoa leva consigo. O estado de brincadeira nos mostra uma maneira de estar, de ser, em que a pessoa deseja que esse lúdico permeie o presente do seu viver.

Assim como mudamos de brincadeiras conforme vamos crescendo, a maneira que abordamos tais atividades também pode percorrer caminhos diversos. A busca do prazer pode revelar, quando fora de controle, um vício, conforme observamos na experiência a seguir, com o vídeo game.

[...] o jogo de tabuleiro que eu tinha falado, ele era o meu jeito de conseguir fugir do vídeo game, porque eu notei por um tempo, que o vídeo game era uma coisa deliciosa, maravilhosa, mas que ele pode ser um vício também, então não adianta a pessoa não usar álcool mas jogar insanas vezes vídeo game, tanto que eu não tive vídeo game por todos esses anos, para não ter esse problema, aí na quarentena eu tive a brilhante ideia de falar com amigos de infância para a gente jogar jogos de infância online, e tipo, obvio que ia dar errado... minha última semana passei eu e o Muralha, meu companheiro lá do condomínio, [...] E aí, inclusive a gente teve uma conversa muito legal sobre quando é a última vez que a gente faz as coisas, porque a gente nunca sabe quando é a última vez... a gente nunca sabe qual vai ser a última vez que a gente... foi jogar bola, a gente não sabe, a gente não tem a memória de “qual foi a nossa última partida juntos”? A gente não tem a memória de quando foi a nossa última conversa, a gente não sabe quando vai ser a última dança com uma pessoa... então é isso (Fósforo, p. 10).

Destacando também o lado positivo dessa interação por meio do vídeo game, apontamos que por ele os vínculos de amizade se mantem e possibilitam reflexões estendidas para além do jogo em si, como no caso abordado.

Outro destaque é sobre o jeito brincalhão, associado a pessoa que faz piadas, e aqui começamos a entrar no território em que reflexões sobre si se entrelaçam com o brincar.

Do ponto de vista negativo, que me influencia até hoje, por brincar muito eu sou um cara brincalhão, mas o brincalhão é nesse sentido de brincar com as pessoas, de fazer uma piada e tal e é lógico que em vários momentos, eu já errei a mão e brinquei ou em um momento que não devia, ou com alguém que não entendeu direito e isso acho que são aspectos negativos, então nesse sentido, eu perdi várias amizades (Joel, p. 9).

Por meio das narrativas o brincar foi se revelando como parte dos entendimentos de si, nas experiências vividas e as construções por ele geradas.

Cara, eu diria que grande parte do que eu sou está relacionado com o brincar... e gera coisas em muitos sentidos, acho que vários conhecimentos que eu tenho sobre mim mesmo eles estão relacionados com eu brincar, com eu ter aprendido

brincando, e aprendido coisas sobre mim brincando... seja sobre minhas capacidades físicas, seja sobre os meus comportamentos, e eu acho que ele gera coisas para minha vida, na forma com que eu me relaciono com as pessoas, na forma com que eu encaro os problemas do mundo, eu acho que não dá para dissociar do que eu sou e do que eu brinquei e do que eu aprendi. Porque o brincar me torna quem sou eu, se não tivesse o brincar seria outra pessoa que não é essa pessoa que você conhece, e aí o que reverbera na minha vida, é porque até hoje, tudo que eu brinquei e fiz, eu ainda uso isso como trabalho e eu ainda sou privilegiado de trabalhar em um lugar que eu não sou alienado, que eu não preciso seguir um formato, porque tudo que eu sou faz parte (Fósforo, p. 12).

O trecho acima traz a experiência de uma profunda conexão do brincar e a formação do ser humano, em que o brincar foi fundamental para quem ele é, e que também no ambiente de trabalho, essa relação é respeitada, valorizada e incorporada na prática.

Aparecem colocações dos participantes, no sentido de que é possível transformar o momento do trabalho em lazer, entendendo que o trabalho pode ser um momento de se conhecer nesse ambiente, nesse fazer, assim como acontece em momentos de lazer.

[...] se a gente transforma em lazer alguns momentos do trabalho, ou mesmo lendo um livro, quando você se reconhece, é um reconhecimento de si mesmo no outro, o brincar é isso, eu acho, não é competir, é um brincar, uma coisa que você vai se conhecendo mais [...] (Yara, p.20).

Conforme aponta Joel, o que faz a diferença para que o trabalho seja relacionado e vivido como um momento prazeroso está ligado a questão do lúdico. O peso ou a leveza de um trabalho pode ser observado considerando se as pessoas e/ou o contexto, estão disponíveis para o lúdico.

[...] já trabalhei em serviço que era muito baba, de sentar em uma mesa de escritório, no ar condicionado, em um ambiente muito confortável a primeira vista, e nesses ambientes podia ser o pior inferno, em relação a aqueles que era muito pesados fisicamente, o que diferenciava um do outro, os elementos lúdicos. Sejam os elementos lúdicos no sentido de você conseguir brincar internamente, como sejam os elementos lúdicos no sentido de você ter pessoas ali que a companhia delas era prazerosa a ponto de serem considerados lúdicos [...] Se você não conseguir nenhum, por mais confortável que seja a sua cadeira, a sua mesa, por menor que seja o seu esforço laboral, meu... aquele serviço vai se tornar muito pesado pra você, vai se tornar uma coisa que, eu imagino que vai fazer você pensar justamente isso, “eu estou indo trabalhar, eu tenho que perder mais um dia da minha vida” e essa sensação de perder mais um dia da minha vida, é uma sensação terrível, isso quando eu era jovem, imagine hoje quando você já é mais velho e tem uma noção maior do quanto a vida é curta (Joel, p.13).

São por meio de percepções como essa, do Joel, que consideramos o lúdico, as experiências vividas com jogos e brincadeiras, como ferramentas significativas na construção do ser humano. É dizer que, pelas experiências em arriscar, perder, começar novamente, sentir o prazer, a raiva, angústia e lidar com tudo que pode acontecer dentro de um jogo ou brincadeira, proporciona um aprendizado que repercute no viver, nas situações surpresas ou mesmo nas que saem algo errado.

Pero yo creo que a mi el juego me seguido en toda mi vida, sigo jugando y disfruto jugando y casi que toda mi vida es como un juego, para mi vivir es un juego...de hecho no tengo miedo, yo hay, en mi vida pelo menos hay tres veces que ha empezado del zero, que hay llegado a nivel empresarial, de tener 3 empresas, 25 trabajadores y llegar un día y decir, ya está, hasta aquí, adiós. Quedarnos con eso, seguir vosotros yo voy. No tenido nunca miedo de cortar y hacer otras cosas, no me he visto sumergido en nese aborigen social de hacerte adulto (Vicente, p. 9).

A partir da fala de Vicente percebemos que a vida também pode parecer um jogo ao considerarmos nossas escolhas, maneiras de agir e de conduzi-la. Nessa relação de jogar e viver, viver e jogar, é revelado a potência que existe e que é trocada.

[...] brincar é muitas coisas para mim....aí depende muito a forma que você pensa o brincar, a gente tem esses conceitos aí, de estar separado do trabalho...mas tem alguns momentos no trabalho que não é mesmo, que não dá nem pra pensar...burocracia não é brincar de jeito nenhum, mas tem momentos prazerosos dentro do trabalho, como os congressos que tem o momento de apresentar o trabalho mas que é uma coisa gostosa também...se você transforma aquilo né....a gente consegue fazer coisas prazerosas (Yara, p.22).

É flexível a relação do brincar e do trabalho, pois há momentos que não são possíveis de serem prazerosos e/ou lúdicos, mas há brechas para que isso ocorra. Assim, trabalho e brincar coexistem em suas aproximações e contradições.

[...] el hecho de haber vivido mucho el juego, te da esa seguridad, aprende a asumir riesgos y luego a poder afrontarlos, o sea, haces una trasferencia, es como que el juego te ayuda a entrenarte, te conoces bien y luego cuando tienes que afrontar cosas importantes de la vida, pues, lo transferes, es como un juego y juegas y se pierdes, pues, aprendes a perder también, creo que eso también es importante (Vicente, p. 11).

Os relatos apontam para os aprendizados que ter vivido o jogo, o brincar, gerou e ainda geram em suas vidas. Vicente destaca para seus processos de se sentir seguro diante dos riscos, do conhecimento de si, de lidar com perdas e ganhos como processos aprendidos no jogo e transferidos para seu viver.

[...] para mim o brincar é essencial para a vida. Não dá para não ter e que, faz a gente enfrentar muitas coisas que a gente nem sabe direito o que é, mas a gente acaba enfrentando e aprendendo brincando. Eu sinto que se os adultos brincassem o mundo iria ser um tanto quanto melhor, sabe? Acho que as pessoas iriam se entender mais e deixar de serem tão frias e distantes (Fósforo, p.13).

O brincar é entendido como essencial na vida, que é como um pano de fundo que faz a diferença nos desafios que cada pessoa enfrenta. Fósforo relaciona o brincar como potencial possibilidade para se viver em um mundo melhor, por conta de nele conter o encontro, a proximidade em estar com o outro. Ao mesmo tempo que conheço o outro, também me reconheço. O movimento de identificar características próprias e de personalidades diferentes acontece.

[...] el saber perder, no soy muy competitiva pero es verdad que los juegos me ayudan en eso, a saber perder, porque hay mas gente junto jugando y también me ha ayudado a ver que la gente actúa diferente, no se, nos gusta mucho un juego que llama “Resistencia” en que unos tienen que ser buenos, otros tienen que ser malos y ahí descubres mucho las personalidades de la gente, sus gestos, no se, es como que los conoces mejor, incluso los juegos de mesa una cosa que me han permitido y es muy chula, es ver una relación mas estrecha con la gente que juego (Jéssica, p. 2).

No caso de jogos em grupo é possível estabelecer vínculos mais próximos à medida que as pessoas se conhecem e convivem. Do ponto individual, a experiência também pode ser significada de maneira mais interior, como no caso do Joel. No forró a entrega de si ao momento possibilita o acesso a lugares profundos de seu ser, e esse ‘não lembrar com quem está dançando’ revela essa imersão no que se faz.

[...] quando eu estou por exemplo em um forró, que eu estou dançando com outra pessoa, interagindo com outra pessoa, na maioria das vezes é uma experiência muito mais interior do que exterior, [...] eu arrisco dizer até que em alguns momentos eu até esqueço da fisionomia da pessoa que está dançando comigo, enquanto eu estou dançando... (Joel, p. 10).

Aproximando com o que coloca José, assim como pode acontecer no forró e em outras maneiras de brincar ou jogar, são esses os momentos que fugimos, que escapamos para nossa imaginação como se estivéssemos em outra dimensão.

[...] en la actualidad lo que significa para mi el juego pues yo diría que es mas una evasión...sobre todo una evasión, te evades, cuando puedes te evades en la imaginación, estas como en otra dimensión (...) (José, p.3).

Apoiado na realidade o jogo pode ser esse escape para adultos, uma possibilidade de acesso ao imaginário, que a concretude do real, por si só, não atende.

CONCLUSÃO

Com este texto visamos trazer algumas reflexões que possam contribuir no tema do brincar e do jogo, compreendendo-os enquanto essenciais durante toda a vida. Destacamos nesse trabalho algumas colocações sobre experiências e aprendizagens que foram se revelando ao longo da vida e suas relações com o brincar e jogar.

A partir da possibilidade do encontro com pessoas que vivem em países diferentes, e por meio de suas narrativas, surgiram desdobramentos que se entrelaçam nas práticas do cotidiano, seja em família, no trabalho, com amigos. Se engana quem pensa que o brincar só existe na infância, percebemos com os dados analisados, que o brincar é vivo, flexível na maneira de acontecer, está nas relações entre pessoas, nas buscas por prazer, na imaginação, se manifesta em espaços diferentes, promove sentimentos e aprendizados que ultrapassam a esfera do jogo e desaguam nas escolhas e maneiras de viver.

Sendo assim, esse estudo se situa no campo da educação e teve a intenção de compartilhar e refletir sobre a importância de discussão do tema quando tratamos de adultos, pois fica em

evidencia o potencial humano e formador do brincar e jogar, enquanto experiências atemporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R; Biklen, S. (1994). Entrevistas. In: Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. 3ª edição. – São Paulo. Companhia das letras.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. IN: Kishmoto, T.M. (Org) *O brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buytendijk, F. J. J. (1977). O jogo humano. IN: Gadamer, H. G.; Vogler, P. (Org) *Nova antropologia: O homem em sua existência biológica, social e cultural*. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Connelly, F. M.; Cladinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.) *Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, pp. 11/59.
- Oliveira, P. S. (1982). *Brinquedos artesanais e expressividade cultural*. São Paulo: SESC.
- Oliveira, M. W. et al. (2009). *Processos educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Caxambú. Rio de Janeiro: ANPED. Vol 1. p. 1-17.
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Projeto mãos da terra: Jogo sementes de saber entre gerações

Rui Duarte Santos¹, Marisa Carlos², Cristóvão Margarido¹, Ricardo Pocinho¹ & Emanuel Margarido³

¹ ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPL^{Leiria}

² Centro Social Paroquial de São Tiago da Guarda (CSPSTG)

³ ESECS - Politécnico de Leiria

RESUMO

“Mãos da Terra”, é um projeto educativo intergeracional que se insere na comunidade de Santiago da Guarda, Ansião (Região Centro de Portugal). Em 2017, surgiu a possibilidade de reabilitar uma horta do Centro Social Paroquial de São Tiago da Guarda (CSPSTG) com o objetivo de fortalecer as relações intergeracionais entre os utentes da resposta social Centro Dia do CSPSTG, as crianças e jovens do Centro Escolar de Santiago da Guarda, as crianças da Creche e a comunidade envolvente. Como refere Pinto (2009, p. 20), “as práticas intergeracionais procuram juntar pessoas com um propósito, através de atividades que as beneficiem mutuamente e que promovem um melhor entendimento e respeito entre gerações”. As atividades intergeracionais são benéficas para o desempenho cognitivo, emocional e social das pessoas idosas, permitindo melhorar o nível de satisfação com a vida.

Durante o período de inverno, o cultivo da horta torna-se bastante difícil devido às condições climáticas adversas, ficando o projeto comprometido durante esses meses. No sentido de ultrapassar esta limitação, foi desenhado um jogo chamado *Sementes de Saber*. Este jogo permite minimizar o afastamento entre as gerações durante essa época do ano e possibilita a promoção de atividades intergeracionais relacionadas com os fins do projeto. Este jogo aborda categorias como: cultura geral, história, geografia, clima e agricultura.

Com base numa metodologia de investigação-ação constatou-se, em dois momentos de observação participante, que o jogo realizado permitiu: envolver os participantes, dar a conhecer o projeto, promover a partilha de valores entre as diferentes gerações e ganhos ao nível do reconhecimento dos papéis sociais dos diferentes intervenientes.

Os resultados sugerem que os momentos de diversão e aprendizagem fruto da aplicação deste jogo, têm contribuído para um maior bem-estar das pessoas idosas e crianças envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE

Atividades intergeracionais; idosos; crianças; jogo.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento da sociedade é uma realidade inevitável. A nível mundial tem existido um aumento da população idosa comparativamente com a população jovem, sendo esperado um crescimento, entre 1960 e 2025, de 223% da população idosa. Em Portugal, a distribuição de

crescimento da população será semelhante à distribuição mundial, mas com estreitamento na base da pirâmide, tendo em conta o declínio da natalidade (INE, 2016).

Para Cancela (2007), envelhecer caracteriza-se por um processo de degradação, progressivo e diferencial, que ocorre em todos os seres vivos e que termina na morte. Este processo, marcado por alterações a nível biológico, psicológico e sociológico, ocorre de modo diversificado e a uma velocidade variável de indivíduo para indivíduo.

O investimento na prevenção do declínio cognitivo e físico em idosos, assume um papel cada vez mais determinante na longevidade humana. É o equilíbrio entre estas duas componentes que determina a participação do idoso nas suas atividades quotidianas, mantendo a qualidade de vida e o seu bem-estar, bem como o seu autocontrolo e a sua participação social. Neste sentido, Simões (1999) refere que é essencial que as pessoas idosas possam agir ativamente na sociedade a que pertencem, desenvolvendo atividades educativas e culturais que lhes permitam assumir o seu próprio envelhecimento.

É deste modo que, em 2017, o Centro Social Paroquial de São Tiago da Guarda (CSPSTG), através de uma estagiária de mestrado da universidade de Coimbra, inicia o projeto de uma “horta intergeracional”, chamado “Mãos da Terra”, tendo como objetivo sensibilizar os mais pequenos para hábitos alimentares mais saudáveis, bem como para a preservação de tradições culturais, promovendo, ao mesmo tempo, laços intergeracionais que fomentem o respeito pelos mais velhos.

Este projeto educativo intergeracional, promovido pelo CSPSTG na sua resposta social de Centro de Dia, insere-se na freguesia de Santiago da Guarda, concelho de Ansião, contando atualmente com o envolvimento de várias entidades locais, como a Creche, o Jardim de Infância, o Centro Escolar de Santiago da Guarda e o Grupo de Voluntariado DÁ-TE MAIS.

A pertinência deste projeto é facilmente justificável. É que, por um lado, a sociedade está cada vez mais envelhecida, e por outro lado, as escolas procuram implementar estratégias que permitam desenvolver competências para que as crianças se sintam preparadas para a vida em sociedade. Desta forma, as experiências realizadas fora do contexto educativo ajudam a consolidar valores como o respeito, a solidariedade, a entajuda, a cooperação, essenciais à sua capacidade de socialização e relação com os outros. Assim, o cultivo de uma horta por diferentes gerações pretende integrar a vertente educativa e intergeracional que, através do diálogo e da cooperação, consigam alcançar objetivos comuns.

As atividades intergeracionais são espaços de diálogo que favorecem o enriquecimento mútuo entre gerações. Se por um lado os idosos têm uma função de transmissão de saberes às gerações mais novas, sendo esse conhecimento importante para a preservação cultural, por outro lado também os mais novos podem ser transmissores de conhecimento e promotores de bem-estar e valorização dos idosos (Lopes, 2008).



Figura 1: Atividade do projeto *Mãos da Terra*

Numa primeira fase foram escutados os vários intervenientes e planeadas as atividades do projeto, tendo sido convidadas as entidades participantes, bem como o Município de Ansião e a Junta de Freguesia de Santiago da Guarda. Nestas reuniões iniciais recolheram-se várias opiniões que ajudaram a potenciar o projeto e a identificar as principais necessidades e recursos disponíveis. Desta forma, foi atribuído um canteiro de cultivo a cada entidade, no qual, as crianças fariam as plantações, regas, arrancariam as ervas, bem como os restantes cuidados necessários, tendo como apoio um voluntário do Grupo DÁ-TE MAIS. Os idosos ficaram incumbidos de partilhar os seus conhecimentos e experiências acerca do modo de cultivar e cuidar da horta.

Quando se iniciou a calendarização das atividades, a equipa deparou-se com a dificuldade de programação das interações durante o período de inverno. Nesta altura do ano, o cultivo da horta torna-se bastante difícil devido às condições climáticas adversas, não sendo apropriado para crianças e idosos. De forma a ultrapassar este constrangimento, foi construído um jogo intitulado *Sementes de Saber*, que possibilitou a promoção de atividades intergeracionais relacionadas com os fins do projeto, durante os meses mais frios e chuvosos.

Este é um jogo de tabuleiro personalizado e contruído manualmente e que aborda, fundamentalmente, questões relacionadas com a agricultura. É, desta forma, pensado e elaborado, para o contexto rural e cultural onde se insere. Embora o foco do jogo incida essencialmente em temas sobre a agricultura e alimentação, também são abordados temas como geografia e clima, história de Portugal e cultura geral. Estes temas, destinados ao público sénior e infantil, contribuem, assim, para um maior leque de desafios.

Numa primeira fase o jogo teve de ser pensado e adaptado ao contexto onde viria a ser implementado, delineando-se objetivos e regras. Posteriormente criou-se um protótipo (este é um passo muito importante no processo de criação do jogo, pois ajuda a concretizar e testar as ideias iniciais) e de seguida passou-se para a fase de produção do jogo. Para a construção do tabuleiro (suporte principal do jogo) foi necessário utilizar uma capa de cartão rígido, superfície rígida e plana, ilustrado com canetas de filtro e marcador preto para delinear os desenhos e as marcações das categorias e regras do jogo. Seguidamente tratou-se da elaboração dos cartões divididos pelas categorias, utilizando folhas coloridas com a descrição das tarefas a realizar no jogo, posteriormente recortados e colados em cartolina e devidamente plastificados, criando-se para este efeito um total de 60 cartões.



Figura 2: Tabuleiro e cartões do jogo

As categorias do jogo (cultura geral, história, geografia, clima e agricultura) estão separadas por cores (rosa, azul, verde, castanho e branco), com detalhes bem definidos, de fácil percepção e compreensão, tornando-se apelativo aos jogadores. O tabuleiro foi plastificado de forma a assegurar uma maior durabilidade do jogo. As peças foram criadas e inspiradas na temática da horta, utilizando leguminosas e produtos alimentares como feijão, chícharo, grão, favas e massa.



Figura 3: Peças de utilização dos jogadores

O jogo é, ainda, composto por um dado e por uma ampulheta (que determina o tempo de jogo de cada equipa). O jogo tem a duração máxima de 45 minutos. O jogo inicia com todas as peças posicionadas no tabuleiro na casa intitulada “Início”. Posteriormente o dado é lançado e a equipa avança o número de casas correspondente ao determinado no dado. O tabuleiro é constituído por várias categorias e por determinadas tarefas, por exemplo: a cor azul representa a tarefa desenho; a cor-de-rosa simboliza mímica; a cor verde corresponde a uma questão... Também existem bónus, tarefas definidas para realizar e contrapartidas ao longo do jogo para possibilitar aos jogadores chegar mais rapidamente à meta, ou ficar mais distante, consoante os vários cenários possíveis. Desta forma, é possível acontecerem as seguintes situações: “avançar duas casas”; “voltar ao início”; “recuar duas casas”, “avançar até à próxima mímica”; “lançar o dado novamente”; “recuar três casas”; “avançar três casas”; “avançar até ao próximo desenho”, “recuar quatro casas”; “seguir até à próxima pergunta” e por fim “parabéns, ganhaste” - meta final do jogo.

Este jogo destina-se a seniores e a crianças em idade escolar (a partir dos 6 anos), pois é uma fase em que o público infantil está a aprender a ler e a escrever. Também contamos com o apoio dos professores, educadores e dos técnicos do CSPSTG, de modo a auxiliar as crianças e as pessoas mais velhas que não sabem ler nem escrever. Este jogo foi concebido para criar equipas intergeracionais, constituídas por idosos e crianças, com o principal objetivo de se ajudarem mutuamente nas tarefas, que estão direcionadas para ambos os públicos.

Os participantes do jogo constituem as equipas com os nomes das leguminosas e cereais apresentados (ex: equipa do chícharo) e isso torna o jogo mais criativo, apelativo e divertido. Cada equipa tem, sensivelmente, 5 minutos para responder à pergunta ou desafio da categoria. No final é sempre apresentada a solução/ resposta correta de cada tarefa. Após a execução da tarefa proposta é a vez de outra equipa tentar a sua sorte. É atribuído um número de pontos (caso acertem ou desempenhem bem a tarefa). Mas se a tarefa não for bem-sucedida, são retirados pontos. Em caso de empate cada equipa tem mais uma tentativa de jogo para definir os vencedores.

Para cada categoria são propostas diferentes tarefas/desafios que acabam por tornar o jogo muito completo ao nível da cultura geral. Nas tarefas relacionadas com a mímica, os jogadores são colocados à prova através de solicitações muito simples para fácil compreensão

de todos os elementos, tais como: “andar a cavalo”; “tomar conta de um rebanho” ou “pôr pão num forno a lenha”. A tarefa de desenho também apela à criatividade e imaginação de cada participante, como: desenhar “uma ferradura”, “um moinho” ou “uma espiga de milho”. Quando o desafio é responder a uma pergunta, os participantes são obrigados a refletir, a pensar, o que acaba por contribuir, decisivamente, para a promoção do desenvolvimento cognitivo. Esta tarefa está idealizada de forma a proporcionar troca de saberes, com perguntas como: “que animal era utilizado como meio de transporte antigamente?”; “como eram iluminadas as casas antigamente?” ou “como se chama o jogador de futebol mais famoso de Portugal?”. Recorre-se, desta forma, às experiências de vida das pessoas mais velhas, transportando-as para as suas memórias, ao mesmo tempo que as impele, também, para acontecimentos e uma realidade mais recente, onde as crianças também conseguem dominar as temáticas apresentadas.

Este jogo é um recurso dinâmico, pedagógico e educativo com vista a desenvolver a aprendizagem das crianças e promover o contacto com os mais velhos, num “ambiente escolar” de forma lúdica e divertida.



Figura 4: Quebra gelo inicial e constituição das equipas

METODOLOGIA

No que se refere à avaliação deste projeto, as atividades, metodologia e procedimentos relacionados com a aplicação do jogo *Sementes de Saber*, foram reajustados mediante as atividades observadas.

A avaliação no âmbito deste projeto tem como base o paradigma interpretativo, uma vez que tem um enfoque na compreensão e interpretação das atividades desenvolvidas, priorizando as perspetivas relacionadas com as vivências intergeracionais dos participantes. Por conseguinte, é adotada uma abordagem essencialmente qualitativa, baseada na observação direta e nos registos das necessidades, dos pontos de vista e motivações das participantes, no sentido de possibilitar a recolha de informações pertinentes para este estudo de investigação-ação.

Os estudos qualitativos analisam comportamentos, procuram compreender problemas, atitudes e valores, sendo que a dimensão de amostra não tem relevância uma vez que não se devem generalizar resultados (Sousa e Baptista, 2011). É também um estudo de investigação-ação, uma vez que tem o objetivo, de agir e de investigar. A ação pressupõe que haja mudança

numa comunidade, nas entidades ou em programas, e na investigação de forma a melhorar a compreensão do objeto em estudo por parte do investigador, e consequentemente melhorar a prática através das aprendizagens realizadas (Guerra, 2002).

No que concerne à observação direta de cariz participante, levada a cabo pelos investigadores, permitiu uma grande proximidade e confiança com os participantes do projeto, interagindo diretamente com crianças, idosos e demais dinamizadores. A este respeito Burgess (1997), refere que numa pesquisa de terreno é essencial o desenvolvimento de relações entre o investigador e aqueles que são intervenientes diretos, uma vez que um observador participante tem a oportunidade de recolher dados ricos e pormenorizados.

Assim, os dados aqui relatados foram recolhidos com base na observação participante de duas sessões de atividades do projeto, realizadas no Centro Escolar de Santiago da Guarda, onde crianças e idosos aplicaram o jogo *Sementes de Saber*. A postura dos investigadores foi de apoio à dinamização do jogo, colaborando, e assumindo um papel de mediação, através da promoção de ações de reflexão dos participantes e no envolvimento no jogo. Estas reflexões foram registadas durante e no final do jogo.

RESULTADOS

Os registos efetuados através da observação participante, permitem constatar que, embora o jogo de tabuleiro represente geralmente uma batalha e competição entre os jogadores, este foi aplicado de uma forma lúdica e divertida, permitindo um grande empenho das partes envolvidas. O jogo realizado permitiu motivar os participantes e promover a partilha de valores entre as diferentes gerações, observando-se apoio mútuo, entre os mais velhos e os mais novos, despertando o interesse no jogo.

Apesar do compromisso nas tarefas propostas ao longo do jogo ter sido bastante significativo, observou-se que o facto da primeira sessão ter tido uma duração superior aos 45 minutos inicialmente previstos (desenrolando-se em cerca de uma hora), provocou uma diminuição na capacidade de atenção e concentração das crianças e dos idosos. Na segunda sessão esta situação foi corrigida, tendo, esta sessão, corrido bastante melhor. Assim, aconselha-se que o tempo de duração, para estas atividades intergeracionais não exceda os 45 minutos.

As regras do jogo têm vindo a sofrer algumas alterações e adaptações com vista à sua melhoria. Inicialmente a equipa que começava a partida, continuava a jogar até ao momento em que falhasse uma tarefa. No entanto, com o decorrer das sessões, verificou-se que cada equipa demorava muito tempo até falhar uma tarefa, existindo pouca rotatividade no jogo. Deste modo, as adaptações ao jogo têm vindo a contribuir para obter uma melhoria na interação entre os diferentes participantes. Por exemplo, atualmente, a equipa a iniciar as tarefas/desafios propostos no jogo, tem a possibilidade de acertar três vezes seguidas nas tarefas, passando, de seguida, a vez de jogar para as equipas adversárias.

Através dos dados recolhidos, nas conversas informais mantidas durante e depois das duas sessões, foi possível constatar que um dos idosos estava muito feliz porque tinha sido a primeira vez que tinha entrado numa escola, visto que, na sua infância, não teve a oportunidade de estudar e frequentar a escola.

Após a segunda sessão do jogo um dos idosos referiu que “... agora quando vou ao parque geriátrico as crianças até sabem o meu nome...” (idoso no final da sessão 2). Este parque geriátrico está situado ao lado da escola, permitindo o contacto próximo entre idosos e crianças. Contudo, até à primeira sessão do projeto, não existia qualquer interação entre crianças e idosos (quando estes frequentavam o parque geriátrico). Porém, com o desenrolar

das sessões do jogo, as crianças foram conhecendo melhor os idosos. Este idoso estava, de alguma forma, impressionado, pois agora, quando vai ao parque geriátrico, as crianças de dentro do recinto escolar cumprimentam-no e chamam-no pelo nome. Este relato vai ao encontro dos principais objetivos do projeto pois, jogando e brincando, o jogo aproxima gerações e desmistifica estereótipos, fortalecendo relações.

Sobre os momentos de diversão, proporcionados pelo jogo, os idosos referem que gostaram muito de jogar e brincar com as crianças na escola, “Alguns meninos fazem batota, mas eu até ajudo!” (Idoso na sessão 1). Alguns idosos revelaram mais dificuldade quando tiveram de desenvolver as atividades de imitação, sentindo-se constrangidos por não poderem usar a fala na comunicação, referindo mesmo que “Só não gosto das imitações... é difícil não falar.” (idoso no final da sessão 2).

No que concerne às crianças os resultados sugerem que os momentos de diversão e aprendizagem, fruto da aplicação deste jogo, têm contribuído para um maior bem-estar das crianças envolvidas. Estas exprimem o desejo de que gostariam que os idosos continuassem a frequentar a escola para jogarem com eles. O facto de os idosos partilharem as suas vivências ao longo das tarefas e desafios propostos pelo jogo, permitiu às crianças uma aprendizagem sobre costumes e formas de estar em determinada época (habitualmente designada como “antigamente”), comparando-a com a realidade atual. Estas dinâmicas oferecem aprendizagens para as crianças, onde estão subjacentes muitos valores e competências essenciais à formação pessoal e social.

Os momentos mais divertidos para as crianças aconteceram quando os idosos tentaram imitar alguns animais durante o jogo, referindo mesmo que “Eles não sabem imitar, temos de os ajudar...” (criança durante a sessão 1). Esta vontade de apoio das crianças aos mais velhos, quando estes demonstravam dificuldade em imitar, mostra preocupação espontânea em ajudar o outro. Constata-se, ainda, que os idosos começam a fazer parte do quotidiano social destas crianças.

Da primeira para a segunda sessão, observou-se o aumento da cumplicidade nas relações entre as crianças e os idosos da mesma equipa. Na segunda sessão foi cada vez mais evidente as várias interações, com partilha de gestos de ternura e afeto. Considerando os testemunhos enunciados pelos participantes e a equipa de dinamizadores do jogo, constituída por professores, educadores, animadora sociocultural, assistente social e auxiliares, foi notório que este jogo foi benéfico para potenciar a interação entre gerações, demonstrando satisfação face à experiência, e enfatizando a mudança do estado de espírito dos idosos na presença das crianças.

Um dos professores faz uma avaliação muito positiva do projeto, nomeadamente pela troca de ensinamentos, referindo que a aplicação deste jogo, com a interação de idosos e crianças, torna os participantes mais despertos, mais atentos e mais alegres.

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou refletir sobre a aplicação do jogo *Sementes de Saber*, contribuindo para uma análise sobre a importância das relações intergeracionais, entre crianças e idosos.

Atualmente a educação deve permitir a aquisição de hábitos de convivência e respeito mútuo, verificando-se, cada vez mais, uma preocupação em desenvolver atividades de aprendizagem intergeracional e relações significativas entre pessoas que não estão biologicamente ligadas entre si (Newman e Hatton-Yeo, 2008).

Estas sessões proporcionaram um ambiente intergeracional rico e diversificado, tendo sempre em conta as especificidades de cada idoso e cada criança procurando incentivar relações entre gerações mais benéficas e empáticas. Este jogo parece ser uma importante ferramenta de mediação, que permite aproximar gerações, criando pontes, para que seja possível a comunicação entre culturas.

Numa época em que os recursos públicos destinados à área social escasseiam e as solicitações, em contrapartida, aumentam, a importância que os projetos de intervenção social assumem, em termos de resposta às necessidades sociais, é cada vez maior. Deste modo, “podemos afirmar que a elaboração de projetos sociais nasce como consequência do desejo de melhorar a realidade em que estamos inseridos” (Serrano, 2008, p.16), permitindo a mobilização e capacitação das pessoas para a valorização e preservação da cultura e da convivência nas comunidades envolvidas, garantindo uma maior coesão social e intergeracional, de que resultam benefícios indiscutíveis para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cancela, D. M. (2007). *O processo de envelhecimento*. Portal dos psicólogos. Psicologia.COM.PT, Acedido em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0097.pdf>.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- INE (2016). *Inquérito Nacional de Saúde 2014*, Instituto Nacional de Estatística. Estatísticas Oficiais.
- Lopes, E. (2008). *Encontros Intergeracionais e representação Social*. Brasil: Editora Setembro.
- Newman, Sally e Hatton-Yeo, Alan (2008). *Intergenerational Learning and the Contributions of Older People*. Ageing Horizons, 8, 31–39.
- Pinto, T. A. (ed.) (2009). *Guia da Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais*. Projecto Mates – Mainstreaming Intergenerational Solidarity.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P.; Margarido, C.; Pimentel, L. & Santos, R. (2016). Mediação e Intervenção: Famílias, Grupos e Comunidades. In Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. & Margarido, C. (orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp.179-217). Lisboa: Afrontamento.
- Simões, A. (1999). *A educação dos idosos: Uma tarefa prioritária*. Revista Portuguesa de Educação, 12(2), 7-27.
- Sousa, M., Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel- Edições limitadas.

Músicos com + de 90 anos. Estudo de caso

Ricardo Vieira¹, Ana Maria Vieira²

¹ ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPL^{Leiria}

² ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPL^{Leiria}

RESUMO

Apresentamos nesta comunicação um estudo de caso em curso com músicos com mais de 90 anos (alguns com 90 anos e outros com idades entre os 50 e 80). Há mais de 20 anos que os mais velhos se voltaram a juntar para formar uma orquestra (violino, violoncelo, acordeão, saxofones, trompete, bandolim, viola e bateria) não só para fazer espetáculos para populações mais seniores, como é o caso de lares da terceira idade, mas, também, para atuar em festas comunitárias e para si próprios. O principal interesse que alimenta estes projetos de vida, pessoais e sociais, recriados sobre os projetos de infância e juventude, onde todos, ou quase todos, já haviam tocado em tunas de uma mesma aldeia (grupos diferentes das tunas estudantis contemporâneas) que se organizavam com estes instrumentos em muitas aldeias portuguesas, servindo, inclusivamente, de escolas de música, é o estarem juntos. Juntos para dialogarem, com palavras e com harmonia musical.

Após um enquadramento histórico do grupo musical e breve apresentação biográfica dos seus músicos, exploramos a importância do ócio e do prazer de tocar e viver em grupo, como ingredientes de uma vida saudável e de um envelhecimento saudável e feliz, recorrendo às narrativas etnobiográficas de um desses músicos hoje com 93 anos de idade.

PALAVRAS-CHAVE:

Ócio; música; animação sociocultural; projeto de vida; participação social.

O(S) CASO(S)

A orquestra em causa, “Os Rouxinóis do Arunca”, nasceu e desenvolveu-se na freguesia de Albergaria dos Doze, hoje “União de Freguesias de Santiago, São Simão de Litém e Albergaria dos Doze”, concelho de Pombal.

Os fundadores, pelos anos de 1996, estiveram, de alguma forma, ligados pessoalmente ou genealogicamente, a grupos musicais anteriores que nesta comunidade nasceram: uma primeira tuna em 1909, uma segunda em 1923 e uma terceira tuna em 1935. Nestas tunas, que pouco têm a ver com as atuais tunas de estudantes universitários, os instrumentos musicais eram, fundamentalmente, violinos, a flauta transversal, o clarinete, a violas e a viola baixo.



Tuna de 1935

No seguimento destas tunas, a comunidade viu nascer, em 1945, um novo grupo musical a que chamavam Jazz, que acrescentava aos anteriores instrumentos o trombone, o trompete, o saxofone, a bateria e o acordeão.

Nessa terceira tuna já tocava o Sr. Jacinto Gameiro Lopes, um dos fundadores dos “Os Rouxinóis do Arunca”, na altura adolescente com os seus 15 anos, e falecido aos 99 anos de idade, em 2020. Tocava vários instrumentos, mas o seu mais amado era o violino. Foi o primeiro maestro da orquestra.

No Jazz de 1945, tocavam, dos músicos que vieram a constituir os Rouxinóis do Arunca, o Sr. Jacinto Gameiro Lopes, o Sr. Afonso Malho, o Sr. Albertino Guapo e o Sr. António Freire.

Em 1998, dois anos após o seu início, a orquestra dos Rouxinóis do Arunca era constituída por Jacinto Gameiro Lopes (violino), seus filhos Jacinto Gameiro Lopes (acordeão) e Liliana Gameiro Lopes (acordeão), Mário Gameiro (bandolim), Pe. Manuel Ferreira (violoncelo), Afonso Malho Oliveira (Saxofone alto), António Freire (trombone), Albertino Guapo (trompete), Manuel das Neves (contrabaixo), Rui Freitas das Neves (bateria), António Costa Lopes (saxofone) e Ricardo Vieira (Viola).



Orquestra Rouxinóis do Arunca

Há cerca de um ano faleceu o Pe. Manuel Ferreira, com 93 anos de idade, também instrumentista de vários instrumentos musicais, salientando-se o violoncelo e o violino, tendo sido, também, o segundo maestro da orquestra e também o sr. Afonso, com 94 anos, que tocava saxofone alto. Antes já partira o sr. Albertino Guapo, que teria, atualmente, 93 anos, e que tocava clarinete. O mais velho da orquestra, o sr. Jacinto Ganeiro Lopes, ensinou música muito cedo aos filhos e filhas que também integraram a orquestra dos Rouxinóis do Arunca. Foi professor de música de muitos jovens da freguesia, inclusivamente de um dos autores deste texto, já lá vão uns 46 anos. Os Rouxinóis do Arunca, neste contexto de vidas findadas, acabou por terminar pelos anos de 2016.

Esta investigação, que, cremos, culminará com a produção de um vídeo com várias entrevistas realizadas aos músicos, constitui um estudo de caso, o do grupo, mas engloba outros estudos de caso, as histórias de vida de cada um dos músicos. A metodologia usada é, fundamentalmente, a da observação participante, com entrevistas aprofundadas, biográficas e etnobiográficas (Vieira, 2009). O trabalho é, assim, muito biográfico, e também autobiográfico, na medida em que um dos investigadores acompanhou a orquestra praticamente durante todo o seu tempo de vida, 20 anos.

Muitos outros músicos integraram os Rouxinóis do Arunca, alguns jovens na casa dos 20 anos, que depois abandonaram, outros entre os 40 e os 80 anos, que se mantiveram, mas de que não será possível falar aqui, dada a limitação do texto.

Falaremos, sim, mais aprofundadamente, do sr. Freire, hoje com 93 anos de idade, que tocava trombone e que, mais tarde, face aos problemas respiratórios e por conselho do médico, abandonou esse instrumento. Mas nunca a música, nem os Rouxinóis do Arunca. O seu ouvido precioso, o seu investimento intelectual e artístico e a sua dedicação minuciosa permitiram que num curto espaço de tempo o sr. Freire passasse a tocar bandola. Preferiu a bandola ao bandolim ou ao banjo, por ter uma escala mais larga para umas mãos que já não são muito finas.

Depois criou e construiu uma mistura entre estes instrumentos, como veremos adiante, a banjolina, com que passou a tocar.

ÓCIO, ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Como dissemos no resumo e como veremos mais detalhadamente nos pontos seguintes, a dimensão empírica deste texto remete para músicos aposentados que se reúnem regularmente para ensaiar conviver e viver o ócio com sentido para os seus projetos de vida. Remete também para uma animação sociocultural e para uma educação social de si e dos outros em que a (inter)cultura é vista como fator de crescimento e desenvolvimento grupal. Neste sentido, para enquadramento deste quadro teórico, vale a pena citar Rosa Mary Ytarte que assume a animação sociocultural (ASC) como

Ação educativa, própria da educação social, que se orienta até à promoção social, através da cultura, num território específico. [...] Em oposição a uma prática educativa individualizada, baseada na aquisição de conhecimentos e competências [...], a ASC apresenta-se como uma ação social de si para o coletivo e dos grupos (Ytarte, 2007, pp. 167-168).

Os fins-de-semana dos sujeitos que apresentamos, os “Rouxinóis do Arunca”, são normalmente vividos com encontros divididos entre ensaios, atuações musicais e ociosidade.

O ócio desempenha um papel importante na vida das pessoas porque ajuda-as a enfrentar com otimismo a nova situação social. Ter tempo e ser capaz de experimentar o ócio são condições que definem a “boa vida”. Mas o problema do ócio é que poucas pessoas têm cultivado as habilidades que lhe permitem utilizar o tempo livre de forma satisfatória. Os dados que se conhecem indicam que, neste grupo de população, predomina uma conceção específica do ócio entendida apenas como diversão, prémio ou, simplesmente não fazer nada. O ócio, enquanto âmbito positivo de desenvolvimento humano, é outra coisa. Os reformados que viveram com intensidade de valores próprios da cultura de trabalho necessitaram de canalizar a sua ação para novos papéis que mantenham uma forte aprovação social. A disponibilidade de tempo livre é evidente que facilita a prática do ócio, mas, [...] (Cabeza, 2013, p.159).

Isto significa que o ócio tem de ser visto como uma criação/recriação, individual e coletiva, uma busca de sentido e de novas aprendizagens para além do simples tempo livre, o tempo sem trabalho:

O ócio moderno tem sido identificado com o descanso, as férias, o espetáculo e a diversão; mas as terapias que ganham força no início do século XXI consideravam-no como experiência humana necessária capaz de proporcionar-nos autorrealização, direito e qualidade de vida. Considera que a génese do ócio moderno radica na mudança de mentalidade, na diferente conceção da vida e do mundo que nos rodeia. O ócio enquanto experiência eleita e desejada está relacionado com o mundo dos desejos, com a forma como eles foram fazendo

emergir desejos pessoais e sociais que antes não existiam, práticas e hábitos de vida que, independentemente das possibilidades, abrem caminho no tempo histórico e se convertem em objeto de desejo de uma determinada comunidade (Cabeza, 2013, pp. 159-160).

Cabeza frisa bem, nesta linha, a necessidade de formação e de educação para o ócio essencialmente para os idosos e para os que estejam próximos da aposentação. O ócio surge assim como um projeto pessoal e/ou comunitário para a criação cultural para além da simples assistência a programas televisivos ou outros. O ócio projeta novos futuros a partir de desejos pessoais e sociais que contribuem não só para a ocupação dos tempos livres, mas, também, para o desenvolvimento de si e dos outros; do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento comunitário.

Também Ander-Egg (2009, p. 248) sublinha bem a importância dos projetos de vida para se envelhecer sem ser velho e o papel da animação sociocultural na construção/reconstrução dos mesmos. Nas suas palavras, “as pessoas envelhecem quando já não têm projetos de vida, qualquer que seja a sua idade. Existem jovens velhos e idosos jovens [...]”. Para Ander-Egg, esta dimensão espiritual é fundamental para contrariar o inevitável envelhecimento biológico. Trata-se de “uma dimensão intangível que nos induz a descobrir o sentido com que orientamos a nossa existência. É o que nos dá a direção, o propósito e a meta, expressando um projeto de vida. Não basta viver, necessitamos de uma razão para viver” (Ander-Egg, 2009, cit. in Mendes, 2013, p. 28).

É esta dimensão intangível que manteve e mantém vivos, socialmente, estes músicos com mais de 90 anos. É esta dimensão espiritual que faz com que o Sr. Freire se continue a levantar cedo, todos os dias, com os seus 93 anos de idade, para continuar a criar, recriar, construir e reconstruir pequenos projetos materiais que enformam o seu projeto de vida. Foi o exemplo da construção da banjolina de que damos conta adiante. Trata-se dum instrumento musical planificado, criado e executado pelo sr. Freire, uma combinação de bandolim com bandola e com banjo.

É o exemplo dos ensaios semanais à sexta-feira, à noite, que reunia músicos com mais de 90, mais de 80 e, outros, entre os 40 e os 80. Este projeto semanal é simultaneamente um projeto pessoal e social de vontade de encontro e interação social, mas, também, um projeto musical que retomava músicas dos anos 20 e músicas populares mais contemporâneas orquestradas, arrançadas, ensaiadas e tocadas por estes cidadãos heterogêneos na idade, nas profissões e no estatuto social e cultural.

Reconhecidamente, a música é um fator de animação sociocultural na mediada em que, para além da aprendizagem musical emergente da sua prática, os que dela beneficiam criam e reforçam laços de solidariedade, distraem-se, sociabilizam-se, acalmam-se, tranquilizam-se, combatem o stress, aprendem a convivência, organizam-se, disciplinam-se, em prol do desenvolvimento individual e comunitário, legitimando um elevado poder artístico e social à música como atividade expressiva e como dinamizadora comunitária e intergeracional (Gomes, 2015, p. 89).

Defensor de uma cultura colaborativa e participada, assente na vivência coletiva e sublinhada na corresponsabilização de todos, Américo Peres refere, a propósito da sua conceção de animação sociocultural, que esta

deve ser assumida como uma estratégia política, educativa e cultural de emancipação individual e coletiva, assente num conjunto de práticas de investigação social, participação e ação comprometida. Um processo fundamentalmente centrado na pedagogia da proximidade e na promoção da participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sócio-política e cultural em que estão inseridos, criando espaços de ação e comunicação interpessoal e comunitária (Peres, 2007, p. 17).

JUNTOS E COM A MÚSICA COMO ELEMENTO AGREGADOR

O principal interesse que alimenta este projeto (Rouxinóis do Arunca), recriado sobre os projetos de infância e juventude, onde, todos, ou quase todos, já haviam tocado em tunas de uma mesma aldeia (grupos diferentes, como dissemos, das tunas estudantis contemporâneas), que serviam, inclusivamente, de escolas de música (muitos jovens aprenderam música com o Sr. Jacinto Gameiro Lopes) e de transmissores de valores e história e cultura locais, é o estarem juntos.

O ensaiar semanalmente é um momento de convívio, de ócio, de entretenimento, de atualização de notícias da comunidade. E também de “comes e bebes” para acompanhar as conversas e celebrar determinadas datas, como, tantas vezes, pelo “bolinho” (magustos de castanhas) natal, verão, arraiais da freguesia e arredores, etc.).

ÓCIO, APRENDIZAGENS E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERGERACIONAL

O ensaiar semanalmente é um momento de convívio, de ócio, de entretenimento, de atualização de notícias da comunidade, de aprendizagem interpessoal, intergeracional e intercultural, de lúdico, de assumir o prazer de viver juntos e, em consequência, de possibilidade de redesenhar projetos de vida individuais e coletivos que alongam o tempo de vida com qualidade e com convivialidade.

O ensaio semanal e as atuações são espaços de:

Aprendizagem interpessoal:

Uns aprenderam a tocar novos instrumentos: António Lopes aprendeu, aos 40 anos, a ler partituras e a tocar saxofone. O seu o sogro, o Sr. António Freire, hoje com 93 anos, sabia música e tocava com os amigos de infância que viriam a voltar a juntar-se após aposentação, para fundar a orquestra dos “Rouxinóis do Arunca” e para tocar até aos “+ 90 anos” de idade. António escutava outros ensaios, mais particulares, em casa do sogro e o projeto nasceu: aprender a ler solfejo e a tocar saxofone, instrumento com que passou a acompanhar o trombone do sogro e a orquestra dos “Rouxinóis do Arunca”.

Aprendizagem Intergeracional:

Alguns jovens, na casa dos 20/30 anos de idade, e outros não tão jovens, na casa dos 50/60 anos de idade, juntaram-se aos músicos de 80 e 90 anos. Alguns aprenderam e desenvolveram competências com os mais velhos em determinados instrumentos, saíram, foram substituídos por outros, saíram mais ricos, partilharam ideias e transmitirão as memórias vivas deste

gênero de grupos musicais que, provavelmente, desaparecerão e não voltarão a combater com a força da eletrônica e da música digital.

Aprendizagem intercultural:

Paralelamente ao encontro e diálogo intergeracional, que é, também, intercultural (Vieira, 2011), no ensino-aprendizagem de música ligeira, música tradicional, etc., e de aprender a tocar determinados instrumentos musicais, o espaço e tempo de ensaios dos Rouxinóis do Arunca foram, também, oportunidades de diálogo prazeroso sobre as histórias de vida individuais a cujas narrativas fomos assistindo, em modo de observação direta e, por vezes, mesmo, de observação direta participante. Este diálogo promoveu o conhecimento e as atitudes interculturais, a aprendizagem da escuta ativa (Vieira e Vieira, 2017), potencializou o ócio e o lúdico bem como o assumir do prazer de viver em diálogo e respeito por todos. Em consequência, potenciou o redesenhar de projetos de vida individuais e coletivos que alongam o tempo de vida com qualidade e com convivialidade (Vieira e Vieira, 2020).

O MESTRE DOS SETE OFÍCIOS: FAZER E TECER A VIDA

O Sr. António Freire, instrumentista de trombone de varas e depois de bandola, como vimos, é um “homem dos sete ofícios” como se diz em linguagem popular. Sem estudos formais, profissionalmente é torneiro mecânico e serralheiro, tendo levado os seus saberes até Angola onde viveu até ao 25 de abril e de onde voltou para montar a sua nova oficina que é hoje dirigida pelo seu genro. O seu olhar milimétrico sobre as peças mecânicas que construiu ao longo da vida permitem-no ter, ainda hoje, nos seus 93 anos de idade, opiniões, sugestões e práticas rigorosíssimas não sobre mecânica, mas também sobre a aplicação da mesma a vários contextos da vida quotidiana.



O sr. Freire e o torno onde fez tanta obra. Agora também um instrumento musical.

Entendeu que precisava de um instrumento de cordas com um braço mais largo que o bandolim ou o banjo, ainda que com a mesma afinação (4 cordas, mi, lá, ré, sol, das notas mais altas para as mais graves) mas com oitava intermédia entre estes e a bandola, que não é tanto um instrumento solista. Resolveu construir o que designou de banjolina. O torno trabalhou, no metal (para fazer moldes e o aro da caixa que fixa a pele seca), e na madeira com que construiu a caixa e o braço, como veremos.

Aos 93 anos de idade, o Sr. Freire continua a levantar-se cedo e a fazer diariamente o percurso para a oficina, agora mais para responder a encomendas de si próprio. A construção da “banjolina”, ou, melhor, de duas, uma vez que ofereceu uma ao colega dos Rouxinóis do Arunca, o Pe. Manuel Ferreira, ocupou-o durante várias semanas. Tivemos a oportunidade de fotografar e filmar alguns desses momentos enquanto conversávamos sobre cada elemento do instrumento.

Na imagem seguinte podemos observar as duas banjolinhas, uma delas já com instalação de captação de som (visível a entrada do jack em que se liga o fio do amplificador) que foram projetadas, devidamente desenhadas e executadas pelo Sr. Freire.



O projeto e a banjolina do Sr. Freire

Diz-nos o Sr. Freire, numa dessas entrevistas como conversa, que levou a banjolina a uma loja de instrumentos musicais e que todos ficaram boquiabertos com o instrumento, som e afinação do mesmo. Que ninguém acreditou que tivesse sido ele a construí-lo. De resto, como sabem os músicos destes instrumentos, a corda mi, a mais fina e mais apertada parte com relativa facilidade. Parte por esforço para encontrar esse “mi” agudo mas, também, porque nas extremidades, na “pestanda” ou “trava” e na “ponte” há uma tração forte. Ora, este artífice pegou no seu torno, concebeu e realizou micro roldanas individuais para suportar cada corda na “pestanda” antes de chegarem ao aperto através de cada “tarracha”.

Adiantando algumas ideias conclusivas deste projeto de investigação em curso, podemos afirmar que o Sr. Freire é o exemplo concreto de que “nem só de pão vive o homem”. De que precisamos de ter projetos de vida ativos e com sentido para os sujeitos. De que precisamos de manter interações sociais e participação social. De que precisamos de ócio criativo para o que a música é um dos muitos instrumentos agregadores, como vimos no caso da orquestra dos “Rouxinóis do Arunca”. De que, como refere Ander-Egg (2009, p. 248), “as pessoas envelhecem quando já não têm projetos de vida, qualquer que seja a sua idade”. De que é fundamental, para um envelhecimento saudável e feliz, um ócio “relacionado com o mundo dos desejos, com a forma como eles foram fazendo emergir desejos pessoais e sociais que antes não existiam, práticas e hábitos de vida que, independentemente das possibilidades, abrem caminho no tempo histórico e se convertem em objeto de desejo de uma determinada comunidade” (Cabeza, 2013, pp 159-160).



O artífice e a sua banjolina

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg (2009). Como envelhecer sem ser velho: a animação sociocultural como meio de dar anos à vida e vida aos anos, in Pereira, J. D. L. e Lopes, M.S. (Coords.). *Animação Sociocultural na Terceira Idade*, Chaves: Intervenção, pp 240-248.
- Cabeza, M. C. (2013). Para além do trabalho: o ócio dos reformados in Pereira, J. D., Marcelino S. L. e Rodrigues, T.M. (coords.), *Animação sociocultural gerontologia e geriatria. A intervenção social cultural e educativa na terceira idade*. Chaves: Intervenção, pp 157-177.
- Gomes, A. (2015). O animador sociocultural e a intervenção musical in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. e Rodrigues, T. M. M. *O animador sociocultural no século XXI*, Chaves: Intervenção, pp 87-94.
- Mendes, D. (2013). *O Namoro na Terceira Idade: transformação de si e dos outros e envelhecimento ativo*. Dissertação de Mestrado em Intervenção para um Envelhecimento Ativo, Instituto Politécnico de Leiria
- Ytarte, R. M. (2007). Cidadania e educação social. Cidadania e participação social a partir da animação sociocultural, in Peres, A. e Lopes, M. *Animação sociocultural, novos desafios*, Chaves: APAP, pp. 167-179.
- Peres, A. (2007). Animação, direitos humanos, democracia e participação, in Peres, A. e Lopes, M. *Animação sociocultural, novos desafios*, Chaves: APAP, pp. 15-25.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2020). Envelhecimento, Trajetórias Sociais e Mediação Intercultural: Vidas Revividas e Sentidas, in *O Envelhecimento como um Todo, Livro de atas do AgeingCongress 2020*. Navarra: Thomson Reuters Aranzadi, p. 575-590.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2017). Mediações Socioculturais em Territórios Educativos in Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. (Orgs). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento. pp. 29-55.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*, Lisboa: Colibri.

A(voz) e netos

Ana Ferreira¹, Cristóvão Margarido², Rui Santos²
& Emanuel Margarido³

¹ CLDS4G – *Alvaiázere*

² ESECS - *Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia*

³ ESECS - *Politécnico de Leiria*.

RESUMO

Esta pesquisa teve como meta potenciar atividades musicais como estratégias de promoção de mediação intercultural. Desenvolveram-se atividades que permitiram perceber se a música poderia servir (e de que forma) de veículo para a (con)vivência entre as crianças do Centro Comunitário S. José e os idosos do Centro Social de S. Pedro, sendo que ambos os equipamentos pertencem à Cáritas Diocesana de Coimbra.

A pluralidade de culturas que caracteriza a sociedade portuguesa pode trazer-nos um conjunto de aprendizagens positivas e benéficas para o nosso desenvolvimento e para uma melhor compreensão do outro pois “*Há uma transformação do eu sempre que se aprendem novos conhecimentos, seja na escola, seja nos diversos contextos culturais*” (Vieira e Vieira, 2016, p. 37). A mediação intercultural procura intervir mostrando a importância da criação de alternativas à resposta quase imediata para o que surge de diferente. É preciso aprender a (con)viver e não a tolerar.

Neste trabalho, que assentou num paradigma de investigação-ação, fomentou-se a interação entre crianças e idosos, utilizando a música como elemento chave de ligação/estabelecimento de pontes (Torremorell, 2008). Desta forma, os objetivos definidos para a realização desta investigação foram: perceber a importância atribuída pelas crianças e os idosos à música; criar atividades musicais para promover a interação entre as duas populações e compreender se a música serviu como ferramenta de mediação, potenciadora de mudança e transformação.

Depois de idealizar, desenvolver, observar e analisar as atividades, concluímos que a música, se constituiu inequivocamente como uma ferramenta de mediação intergeracional. Se a mediação é, entre outras coisas, um trabalho constante de partilhas culturais, de construção de pontes e fundamentalmente um processo de transformação, a música mostrou que é uma ferramenta que pode ajudar na construção de pontes, entre gerações com diferenças distintas, o que leva inequivocamente a uma maior abertura na (e à) relação com “o outro”.

PALAVRAS-CHAVE

Música; jogo intergeracional; idosos; crianças.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o resultado das atividades que foram desenvolvidas no âmbito de um estágio curricular, no âmbito do mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social da Escola Superior de Educação e Ciências sociais do Politécnico de Leiria, no sentido de perceber se a música poderia servir (e de que forma) de veículo de mediação entre as crianças que frequentam o Centro Comunitário S. José (CCSJ) e os idosos que frequentam o Centro Social de S. Pedro (CSSP), sendo que ambos os equipamentos pertencem à Cáritas Diocesana de Coimbra (CDC).

A CDC é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que nasceu na década de 50, de vocação cristã e que tem como missão promover a dignidade humana, sendo os seus valores principais a humanização, profissionalismo, compromisso, transparência, caridade, universalidade e criatividade. Tem como principal objetivo o apoio às comunidades em questões relacionadas com a educação, saúde e religião.

As atividades que aqui se apresentam foram realizadas colocando em interação as crianças do CATL do CCSJ e os utentes do Centro de dia do CSSP. Procurámos implementar uma investigação-ação no sentido de, através do desenvolvimento de atividades, se promoverem relações intergeracionais entre estes dois grupos.

A ideia de criar um projeto musical assenta na premissa de que a música pode ser um importante veículo para a mediação intercultural pois a música “É um dos veículos de maior importância para que o homem possa manifestar, introduzir e exteriorizar emoções. Sendo assim, não é falha dizer que o poder da música no homem é singular” (Fernandes, 2008, cit in Simões 2014, p. 26). Estamos então, nesse sentido, perante uma ponte de ligação, de convergência, entre duas populações com idades e culturas distintas, potenciando a aproximação entre elas e contribuindo para uma maior abertura na relação com o “outro”. É que, de facto, “A música, muito para além da sua própria especificidade, tem a capacidade de interactuar com outras línguas e outras culturas.” (Sousa e Neto, 2003, p. 35).

A possibilidade de desenvolver esta investigação num local com estas características também permitiu que se interviesse na realidade social e provocasse mudança, bem como se explorasse e desenvolvesse novas competências pessoais, relacionais e profissionais, nomeadamente na área da música, estando assim em perfeita sintonia com a ideia defendida por Isabel Guerra: “As metodologias de investigação-ação permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes” (2002, p. 52).

Assim, os objetivos definidos para a realização deste projeto foram: perceber a importância atribuída pelas crianças e os idosos à música; criar atividades musicais para promover a interação entre as duas populações e compreender se a música serviu como ferramenta de mediação, potenciadora de mudança e transformação.

MÚSICA E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

A música, por si só, é um universo complexo, cheio de variedade e pode ser encarada de maneira diferente, dependendo de como nós a olhamos e ouvimos. Talvez por essa razão seja tão difícil definir “o que é a música?” É uma questão de resposta complexa. Como nos diz Maria do Rosário Sousa (2008) podemos sentir a música, viver a música, mas raramente pensamos na sua definição. Por exemplo, Tomas Borba e Lopes Graça falam da música como “a arte de combinar sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em acção a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma. Como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a melodia, o ritmo e a harmonia.” (1999, p. 274).

A música pode ser abordada do ponto de vista intercultural, criando uma linguagem comum e facilitando a comunicação até entre as culturas mais afastadas. Maria Sousa e Félix Neto (2003), que abordam a música no processo de educação intercultural, falam-nos também das grandes dificuldades que se impunham para conseguir definir este conceito “Desde as mais complexas às mais simples definições do que se entende por música, muitos foram os autores que definiram este conceito de acordo com os meios socioculturais, através dos tempos até a actualidade” (Sousa e Neto, 2003, p. 33)

A música pode, efetivamente, ser o terceiro elemento que procura criar ligações, ajudar as partes a comunicar entre si, mostrando a riqueza de ferramentas a que mediação pode recorrer para que a tal transformação aconteça. “A intervenção social através da arte emerge como resposta a necessidades sociais, ou seja, perante os diversos problemas sociais, surge a necessidade de criar novas formas de intervenção, para promover a inclusão social de modo a fomentar a cidadania” (Magno, 2016, p. 42)

A mediação intercultural e a mediação intergeracional, apesar de terem objetivos comuns, têm algumas características particulares

A Mediação Intercultural atravessa, ou pode atravessar, se se assumir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo [monoculturalismo], todas as mediações socioculturais (familiar, comunitária, pessoal, laboral, jurídica, escolar, etc.) e não está presente apenas em contextos de forte multiculturalidade (Vieira e Vieira, 2016, p. 68).

Quando falamos em mediação intercultural, percebemos que é um processo abrangente onde se procura trabalhar com um universo complexo, com uma sociedade cada vez mais heterogênea culturalmente.

Apesar de sabermos que todas as mediações intergeracionais são também interculturais, é importante abordar para este trabalho esta área de mediação designada por intergeracional.

A intergeracionalidade é uma temática que começou a ser investigada há relativamente pouco tempo, mas vemos um crescimento da importância que vai ganhando no meio académico. Cada vez mais vemos atividades, programas e projetos vocacionados para esta área e geralmente nas relações entre os idosos e crianças,

as relações intergeracionais podem ser entendidas como vínculos que se estabelecem entre duas ou mais pessoas com idades distintas e em diferentes estádios de desenvolvimento, possibilitando o cruzamento de experiências e características e necessidades muito próprias, fato que enriquece a relação e motiva a continuidade da mesma (Oliveira, 2011, p. 4).

Esta aproximação das diferentes gerações deve ter em conta não só a questão temporal, como também estilos de vida, valores que cada geração tem que se tornam relevantes no contacto entre os indivíduos. As iniciativas intergeracionais procuram gerar uma consciência multigeracional e fomentar a aprendizagem cooperativa e boas práticas relacionais. A importância de promover projetos e trabalhos que procurem trabalhar com diversas gerações tem vindo a aumentar, sendo que trazem benefícios diversos:

Muitos estudos têm vindo a demonstrar que os PI [Programas Intergeracionais] são benéficos tanto para as gerações participantes como para a comunidade.

Kaplan, em 2001, desenvolveu uma investigação no âmbito da UNESCO, em que analisou vários estudos, tendo, em consequência, identificado os seguintes: (...) benefícios para as crianças e jovens: compreensão da história e da vida como um processo em curso; atitudes mais positivas em relação a pessoas de idade e ao processo de envelhecimento; maior cooperação, comunicação, tolerância, preocupação e respeito pelas limitações dos outros; aprendizagem de coisas tão variadas como artesanato, jogos tradicionais, história cultural, habilidades de artes cénicas e de horticultura, entre outros. Em termos de benefícios para as pessoas de idade, o autor apontou os seguintes: melhoria da autoestima; melhoria da saúde; comportamento menos solitário; aumento da memória; melhoria das atitudes em relação aos jovens; ligeira redução de sintomas depressivos; e reforço das habilidades para resolver problemas (Villas-Boas et al., 2015, pp. 35-36).

Foi com base nestes pressupostos de que, por um lado, as aprendizagens intergeracionais estão cada vez mais comprometidas (Pimentel, 2016) e, por outro lado, são cada vez mais necessárias (Palmeirão, 2008) que embarcámos nesta “aventura” de promoção de atividades intergeracionais/interculturais, através da música.

METODOLOGIA

Os objetivos deste trabalho passaram por compreender a relação entre as crianças e idosos através da música e qual o valor que elas atribuíram a esta interação e às atividades que foram desenvolvidas para cumprir esse objetivo.

Para perceber o impacto da música como veículo de mediação entre as crianças e idosos e utilizar todas as informações recolhidas, de forma a criar ferramentas para promover estas interações, todo o trabalho realizado foi baseado nas ideias chave da investigação-ação:

[...] na investigação-acção, o investigador já não realiza a ruptura (epistemológica) através da sua não-implicação no terreno, através do seu distanciamento das produções ideológicas dos grupos implicados e dos seus interesses. Ao contrário, o investigador provoca a ruptura através da sua intervenção activa desde o primeiro momento da constituição do grupo. Para o investigador, como para os outros intervenientes na investigação-acção, o conhecimento, e, portanto, a ruptura necessária à sua produção, elabora-se no confronto entre as diferentes lógicas de acção presentes (Monteiro, 1988, cit in Guerra, 2002, p. 53)

A investigação-ação é uma abordagem prática, procura criar mudança, sendo que o investigador tem um papel ativo na investigação.

Uma das técnicas utilizadas foi a observação direta. Para poder criar as atividades para a investigação, era necessário conhecer as populações com quem se iria trabalhar. Para Burgess:

Apesar de os cientistas sociais usarem várias abordagens para estudar o mundo social – métodos experimentais, medidas estatísticas e inquérito por questionário – nenhum destes métodos pode completamente abarcar os

elementos subjectivos da vida social. Deste modo, os investigadores viraram-se para a observação e para a observação participante, por forma a terem acesso aos significados que os participantes atribuem às situações sociais. Nestas circunstâncias, o investigador apreende em primeira mão uma dada situação social utilizando a observação participante (Burgess, 1997, p. 86).

Para que os objetivos deste trabalho fossem atingidos era fulcral esta presença no terreno, conhecer as duas partes inseridas, nos seus contextos. Como refere Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, “na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação [...] o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (2012, p. 155).

Outra técnica utilizada na investigação foi a entrevista exploratória, fazendo-a a alguns dos sujeitos em estudo, de forma a perceber qual o impacto da música nas suas vidas, se existia o contacto com populações mais velhas ou mais novas, conforme o entrevistado fosse criança ou idoso, e qual a sua perspetiva sobre o outro.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Inicialmente, através de uma entrevista exploratória, procurou-se saber se os participantes nas atividades (crianças e idosos) gostavam de música, qual a importância que lhes atribuíam, com que regularidade ouviam música, o que é que pensavam sobre a música que ouviam, se tinham alguém conhecido/familiar que tocasse algum instrumento ou cantasse e se eles próprios tocavam algum instrumento musical ou gostavam de cantar. As restantes perguntas focaram-se sobre as relações intergeracionais, em que se procurava saber se tinham alguém mais velho/mais novo na família, como eram as relações com essas pessoas, se tinham contacto com pessoas mais velhas/mais novas fora do seu contexto familiar e como é que era essa relação.

No que se refere aos idosos, a grande maioria dos que foram entrevistados valorizam a música, principalmente por ser algo que lhes faz companhia e em relação às interações com crianças a maior parte deles têm ou já tiveram contacto com crianças, tanto dentro como fora do contexto familiar. No que diz respeito às crianças (foram sete entrevistadas) todas elas atribuem grande importância à música, sendo que a maior parte delas não sabe explicar porque é que a música é importante para elas. Quando se fala da questão do contacto com idosos, poucos são aqueles que têm contacto com idosos fora do contexto familiar, apesar de todos referirem que têm familiares idosos, variando depois nas respostas quando se pergunta em relação ao contacto com os mesmos.

Oficina Musical

A primeira atividade, denominada “Oficina Musical teve duração de 1 hora. Esta atividade contou com a participação de sete crianças e quinze idosos.

Aquando da chegada das crianças houve uma receção calorosa por parte dos 15 idosos que participaram na atividade. A maioria das crianças, no entanto, mostrou sinais de constrangimento e criaram alguma resistência, cumprimentando os idosos, mas de uma forma muito distante, procurando de imediato ir ter com a estagiária e a animadora, procurando refúgio. Sugeriu-se que se sentassem em lugares vagos que existiam perto dos

idosos, mas apenas uma criança aceitou essa sugestão sem colocar grandes entraves, integrando-se facilmente. As restantes crianças continuaram com as suas barreiras em relação aos idosos e à interação com eles.

Depois de estarem todos nos seus lugares, começaram as apresentações musicais em que os idosos apresentaram uma música tradicional de Coimbra (chamada “Amendoeira”), tocada e cantada por eles, quando eram mais novos, nos trabalhos no campo. As crianças apresentaram uma música natalícia chamada “Broas de Mel”.

Criaram-se quatro grupos mistos para que as crianças ensinassem a sua música aos idosos e os idosos ensinassem a sua música às crianças.

No final, as crianças, que no início se mostraram mais reticentes à interação com os idosos, acabaram por perder aquela inibição inicial e a interação com os idosos acabou por ser plenamente conseguida.

(Re)Construção Musical

Esta atividade contou com seis crianças e seis idosos.

A atividade consistiu na escolha de uma música popular conhecida por todos os participantes (“Alecrim”). De seguida, criaram-se alguns grupos mistos que, depois de recortada a letra da música em papel, teriam de reconstruir a música conforme se lembrassem e no final apresentar o resultado final, mesmo que não fosse igual à letra original.

Algumas crianças sentaram-se em cadeiras ao pé dos idosos e outras retraíram-se ficando mais afastadas. Constituíram-se 3 grupos mistos, com idosos e crianças. Tocou a música com que iriam trabalhar (o Alecrim) e, a pedido de todos, repetiu-se a música para tentarem fixar a letra. De seguida, os grupos juntaram-se e começaram a conversar. Desenvolveu-se uma dinâmica colaborativa muito interessante pois enquanto os idosos tentavam cantarolar a música as crianças tentavam escrever a letra e colar os pequenos pedaços de papel com a letra.

A atividade decorreu sem problemas, com uma boa interação entre ambas as partes, os grupos acabaram de reconstruir a letra e foram apresentar o resultado, sem qualquer constrangimento. Cada grupo cantou a sua letra de forma uníssona, ainda que não houvesse nenhuma letra que estivesse completamente igual à letra original. No final das apresentações tocou-se a música original para que percebessem as diferenças entre as suas letras e a letra original. Todos acompanharam alegremente a música. Foi interessante constatar que as crianças foram todas, sem reservas e por iniciativa própria, despedir-se dos idosos.

A(Voz) e Netos – Concurso Musical

Esta atividade inspirou-se no programa “The Voice”²¹. A atividade consistiu nas crianças e idosos cantarem uma música, perante um painel de jurados misto (crianças, idosos, animadores) e, caso gostassem da prestação de quem atuou, apitavam e viravam a cadeira, tal como no programa de televisão. Se houvesse mais de um jurado a virar a cadeira e consequentemente a querer ficar com o cantor, tinham de argumentar, para que, quem

²¹ Programa transmitido pela RTP e adaptado do programa original holandês “The Voice of Holland”, criado pelo produtor televisivo John de Mol, cujo conceito é o de encontrar o melhor concorrente (cantores solo, duetos ou trios, com 15 anos de idade ou mais) entre os selecionados em audições, com inscrições abertas ao público. A partir dessa seleção, os concorrentes procuram cativar o painel de jurados com a sua voz entrando no programa se, pelo menos, um dos 4 elementos do júri virar a cadeira.

cantou o escolhesse como mentor. Procurámos criar um conjunto de interações, através da interpretação destes diversos papéis, utilizando a música como ferramenta da promoção da comunicação entre todas as partes.

Os idosos deslocaram-se até ao Centro de Atividades Juvenis onde se realizou o “(A)voz e Netos”, concurso musical intergeracional. Participaram 9 idosos e 8 crianças.

As crianças chegaram muito nervosas, mas muito produzidas para a atuação. Antes de iniciar o concurso criou-se um painel de jurados para as crianças (constituído por uma das animadores e três idosos).

As duas primeiras crianças iniciaram a atividade, mas estavam muito nervosas. Quando terminou a atuação, todas as cadeiras estavam viradas para elas e os jurados falaram com elas, incentivando-as a integrarem a sua equipa, imitando a rivalidade amigável entre os jurados do programa “The Voice”. Enquanto iam decorrendo as atuações, houve a oportunidade de observar as interações que se estabeleciam entre as crianças e os idosos do público. As crianças foram cantando, alguns com mais facilidade em cantar perante o público do que outras, mas houve sempre um bom feedback das interações entre as crianças que atuavam e os jurados.

Depois de todas as crianças terem atuado, foi a vez dos idosos atuarem e, por sua vez, houve crianças a integrar o painel de jurados. Houve alguns problemas com este particular, pois todas as crianças queriam ser jurados. Começaram as atuações dos idosos, as crianças que integravam o painel de jurados iam rodando as cadeiras, dando-lhes apoio e encorajamento para continuarem a cantar. Algumas crianças, foram acompanhando as músicas que os idosos cantavam, cantando e dançando aquelas que conheciam. No final, os idosos e as crianças despediram-se de forma calorosa.

Canções Intergeracionais

Esta atividade consistiu na apresentação de uma música pelos idosos e outra pelas crianças sendo que as crianças cantaram uma música previamente identificada com os gostos musicais dos idosos e os idosos cantaram uma música previamente identificada com os gostos musicais das crianças. O objetivo primordial desta atividade era o cimentar das relações entre estas duas populações, utilizando a música como ferramenta de mediação intergeracional.

Quando as crianças chegaram cumprimentaram os idosos com alguma familiaridade.

As crianças apresentaram a música “Cinderela” do cantor Carlos Paião, que os idosos acompanharam prontamente e com satisfação. Quando as crianças finalizaram a canção os idosos cumprimentaram-nas de uma forma efusiva e as crianças corresponderam bem a esses afetos. De seguida foi a vez de os idosos apresentarem a música “Tempo é dinheiro” do cantor Agir. Apesar das dificuldades sentidas nos ensaios a interpretação correu bem e contou com a participação efusiva das crianças que conheceram de imediato a música e quiseram cantar a acompanhar os idosos. Depois de terminada a apresentação das músicas, as crianças pediram para mostrar algumas danças aos idosos e os idosos cantaram uma música tradicional que, apesar das crianças não conhecerem, acompanharam com palmas. Terminada a atividade, as crianças conviveram algum tempo com os idosos e despediram-se deles.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado permitiu criar ligações, pontos de convergência entre dois grupos culturalmente distintos. Consideramos, desta forma, que os objetivos estabelecidos para este projeto intergeracional, foram atingidos. Conseguimos perceber a importância atribuída pelas crianças e pelos idosos à música; conseguimos criar as atividades musicais de forma a promover a interação entre os idosos e as crianças e conseguimos compreender se a música serviu como ferramenta de mediação, potenciadora de mudança e transformação. Podemos afirmar, de forma inequívoca, que a música foi realmente uma ferramenta útil para o desencadear de um “processo” de mediação intercultural entre os idosos e as crianças. Neste caso, a música acabou por ser a alavanca propulsora que permitiu impulsionar a comunicação e o diálogo entre estes dois grupos que, de outra forma, dificilmente iriam conhecer-se e interagir. A música funcionou, assim, como a ferramenta do processo de mediação entre as partes, a ligação entre os participantes. Desta forma estamos perante o que Félix Neto e Maria Sousa referem na sua obra ‘A educação intercultural através da música – contributos para a redução do preconceito’: “A música, muito para além da sua própria especificidade, tem a capacidade de interactuar com outras linguagens e outras culturas [...] A dimensão intercultural da música é, sem sombra de dúvida, factor de comunicação e de ligação [...]” (Sousa e Neto, 2003, p. 35).

Foi possível perceber que as interações foram melhorando, a resistência das crianças foi diminuindo e houve uma aproximação entre os idosos e as crianças. Foi, assim, possível perceber que realmente a música é algo universal, que pode aproximar até as culturas mais diferentes. Apesar de, através das entrevistas exploratórias, se perceber que o gosto pela música era algo comum aos dois públicos, não podíamos ficar indiferentes à resistência inicial das crianças perante a ideia de terem de colaborar com os idosos.

Podemos concluir que a música, se constituiu inequivocamente como uma ferramenta da mediação intergeracional na medida em que, se a mediação é, entre outras coisas, um trabalho constante de partilhas culturais, de construção de pontes e fundamentalmente um processo de transformação para todas as partes envolvidas, a música mostrou indícios de que pode ajudar na construção dessas pontes, entre estas gerações com diferenças distintas, facilitando essa aproximação das gerações, que pode levar a uma maior abertura na relação com “o outro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borba, T. & Lopes-Graça, F. (1999). *Dicionário de música (Vol. 2)*. Porto: Mário Figueirinhas Editora.
- Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno – uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Guerra, I. C. (2002) *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Magno, C. (2016). *A música como estratégia de aumento da qualidade de vida de idosas institucionalizadas em lar residencial*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Oliveira, C. (2011). *Relações intergeracionais: um estudo na área de lisboa*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Palmeirão, C. (2007). *O esforço do nosso tempo...* Cadernos de Pedagogia Social, 1, 125-134.
- Simões, E. (2014). *Música: a linguagem intercultural na aprendizagem* de ELE. Dissertação (Ensino de Português no 3º Ciclo do EB e ES e de Espanhol em EB e ES) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Sousa, M. & Neto, F. (2003). *A educação intercultural através da música – contributos para a redução do preconceito*. Canelas: Gailivro.

- Sousa, M. (2008). *Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro* (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta: Lisboa.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A & Vieira, R (2016) “Competências da Mediação Intercultural como prática da Pedagogia Social”. In Vieira, A. & Vieira, R. *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições, 65-70.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N. & Montero, I. (2015). *Elaboração de Programas Intergeracionais. O desenho do perfil comunitário*. Educação, Sociedade & Culturas, 44, 31-47.

CAPÍTULO 7.

O Jogo e o Brincar em Tempo de Pandemia

O brincar intercultural de crianças imigrantes durante a pandemia no Rio de Janeiro

Adriana Maria de Assumpção¹, Mohammed ElHajji², Gabriela Azevedo de Aguiar³ & João Paulo Rossini Teixeira Coelho⁴.

¹ *Professora da Universidade Estácio de Sá -UNESA*

² *Professor Titular da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*

³ *Doutoranda no Programa Eicos - Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Estácio de Sá - UNESA*

⁴ *Mestrando do consórcio Erasmus Mundus+ MITRA: Migrations Transnationales pela Université de Lille 3.*

RESUMO

Nosso cenário de pesquisa e acompanhamento de famílias imigrantes é a Praia de Copacabana, Zona Sul do Rio de Janeiro. Temos como objetivo analisar narrativas de crianças migrantes e suas mães, entendendo-as como dados empíricos constituídos por meio do diálogo construído (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018), a respeito das brincadeiras realizadas na praia, onde acontecem atividades lúdicas. Durante a pandemia e o isolamento social, essas atividades não vêm acontecendo. Percebemos uma mudança nas rotinas das famílias e uma nova experiência com o tempo: o brincar com seus filhos. O direito ao brincar deve ser reconhecido como essencial para o pleno desenvolvimento das crianças (RNPI, 2020). A metodologia se fundamenta na análise de narrativas de mães e crianças durante o isolamento social, por meio de ligações telefônicas, no aplicativo de WhatsApp e nos materiais audiovisuais compartilhados com os pesquisadores. Partimos de uma perspectiva teórica que considera a interculturalidade como pressuposto para trabalhar com famílias imigrantes, respeitando a diversidade cultural desses grupos e conhecendo suas histórias por meio de suas vozes. A fundamentação teórica deste trabalho é oriunda de estudos sobre dialogicidade e alteridade (Bakhtin, 2003) e estudos do cotidiano (Certeau, 1994). As narrativas serão trabalhadas a partir da perspectiva da análise intercultural com a noção de “esquemas de interpretação” de Schütz (2010, p. 122-124), ou seja, o exercício de compreendermos as práticas interculturais pelas grades simbólicas da cultura de origem e a apreensão do seu discurso pela sociedade de destino.

PALAVRAS-CHAVE

Brincar; infância; imigração; interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso cenário de pesquisa e acompanhamento de famílias imigrantes é a Praia de Copacabana, Zona Sul do Rio de Janeiro. Temos como objetivo analisar narrativas de crianças migrantes e uma de suas mães, entendendo-as como dados empíricos constituídos

por meio do diálogo construído (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018), a respeito das brincadeiras realizadas na praia, onde acontecem atividades lúdicas.

Nos encontros com as crianças, nos preocupamos com a escuta atenta das narrativas construídas durante as atividades desenvolvidas, onde também havia uma ambientação para a estimular a apropriação e ressignificação das experiências. Durante a pandemia provocada pela Covid -19 e o consequente isolamento social, essas atividades não vêm acontecendo, mas mantivemos o contato com as famílias e demos continuidade ao trabalho por meio de ligações telefônicas, mensagens trocadas utilizando o aplicativo de mensagens *WhatsApp* e materiais audiovisuais compartilhados. Deste modo, pudemos identificar por meio das narrativas das crianças e mães uma mudança nas rotinas das famílias e uma nova experiência com o tempo: o brincar com seus filhos.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para a realização deste trabalho nos valem de Mikhail Bakhtin, seus estudos sobre a linguagem e as relações dela com os sujeitos. O russo (Bakhtin, 2004, p. 95) defende a importância da constituição do sujeito através da linguagem, e neste trabalho não é diferente: buscamos compreender as construções narrativas que se dão no contexto em que estamos inseridos ao dialogar com as crianças e seus responsáveis.

Toda palavra é carregada de sentidos que são tecidos em meio às interações dialógicas, durante as quais os falantes constroem, cada um, usos particulares da linguagem. Bakhtin desempenhou um papel de grande relevância nos estudos teóricos sobre a língua no século XX e desenvolveu a filosofia da linguagem, tomando como base teórica os estudos marxistas. O filósofo mostrou como os signos possuem um caráter ideológico, por meio do qual podemos compreender a natureza dialógica da linguagem estruturada entre sujeitos sociais. Segundo o autor, "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (Bakhtin, 2004, p. 95) e nós "somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (idem.).

Durante as conversas com as crianças, podemos perceber que as palavras são sempre carregadas de sentidos culturais e ideológicos que fazem com que os sujeitos envolvidos nos diálogos – crianças e pesquisadores – abordem questões particulares à medida que acontecem interações e tais sentidos sejam reafirmados. Assim, outro conceito importante para o nosso estudo, oriundo dos estudos bakhtinianos, é o *dialogismo*, entendido aqui como princípio constitutivo da linguagem e condição para o sentido do discurso. Da mesma maneira que Bakhtin, entendemos que a linguagem se relaciona com o dialogismo presente nas relações sociais.

Dessa forma, os significados sociais se fazem presentes nas enunciações que vão se constituindo nas interações e carregam o caráter ideológico em sua constituição. Esse entendimento nos propicia a compreensão de que o discurso construído nas práticas dialógicas não é apenas réplica ao discurso de outrem. Na relação dialógica estabelecida na conversa, se forma uma rede complexa de enunciados produzidos por sujeitos organizados socialmente e, por isso mesmo, carregados de sentidos ideológicos e valores históricos contextualizados.

Nesse sentido, compreendemos que os enunciados são unidades de comunicação discursiva formadas por interações sociais que pressupõem outras interações e novas construções enunciativas, como parte de uma cadeia de enunciados, contextualizados socialmente. No caso deste estudo, tais enunciados referem-se aos pesquisadores e às crianças. Neste processo comunicativo o ouvinte concorda ou discorda, reelabora ou reformula outra questão. Essa

atitude é constante durante todo o processo de produção do discurso, que é delimitado pela alternância dos sujeitos falantes.

Nosso mosaico de referências teóricas também incorpora Michel de Certeau, a partir do qual refletimos sobre as conversas que estabelecemos com as crianças nas atividades desenvolvidas nos nossos contatos, inicialmente presenciais, mas recentemente *online*. Certeau (1994) afirma que as conversas estão na vida cotidiana das pessoas e se estruturam “maneiras de fazer” nas quais não existe um único proprietário. Acreditamos na força da conversa como uma forma potente de aproximação natural, sem artifícios, porém com atenção aos detalhes da fala, dos gestos daquilo que aparentemente é banal.

Nas interações com as crianças e suas famílias percebemos sua motivação para conhecer novas brincadeiras, interagir e vivenciar outras experiências. E, também, a busca por novas interações, a fim de se apropriar, inventar e criar novos significados para essas práticas compartilhadas que criam outros sentidos para a relação entre a construção de conhecimento e de afeto. Nesse contexto, os significados são construídos por meio das histórias partilhadas, com diferentes tipos de linguagem (narrativas, desenhos, vídeos), em diferentes línguas, que por vezes se misturam por conta da carga emotiva que as narrativas possuem. Há, por exemplo, situações nas quais a criança mistura em sua fala línguas como português e espanhol, no caso de crianças oriundas da América Central, ou iorubá e inglês com crianças africanas, dentre outros. Dessa maneira, compreendemos que esses aspectos influenciam os sentidos construídos durante as conversas que são partilhadas.

A interculturalidade

Nos anos 60 e 70, o uso do termo multiculturalismo parecia o bastante para pensar na diversidade cultural em um mesmo território (Malgesini y Giménez, 2000 apud OIM, 2017). Porém, esse conceito não abordava as relações entre os diferentes grupos culturais e o movimento de transformação que pode ocorrer no contato entre eles. Logo, atualmente pensamos nessas relações em termos de interculturalidade (OIM, 2007).

A noção de interculturalidade vai além do contato interétnico e não pretende igualar as culturas ou pensá-las a partir do ponto de vista de uma delas – ou de um ponto de vista pretensamente “neutro” ou “universal” (Coll, 2002). Tal noção, que entende no contato entre as diferentes culturas a criação de algo novo, corrobora a perspectiva de que “a diversidade cultural prova que nenhum paradigma pode pretender-se único e explicativo de toda a realidade” (Coll, 2002, p. 45). Além disso, segundo a noção de interculturalidade, o Outro não é distinto apenas em termos linguísticos e culturais, mas também como alguém com quem esses dois tipos de códigos não são compartilhados (Dervin, 2010, p. 4 apud Bastos, 2014, p. 7).

Baumann (2001) discorre sobre o pensamento multirrelacionado, apontando para o fato de que há um “processo de convergência, [no] qual distintos vetores culturais apontam para o mesmo ponto de convergência, mas cada um segue sua própria lógica” (p. 156). Ele propõe que há a construção de algo distinto das culturas iniciais no encontro das diferenças. Como apontamos anteriormente, tal perspectiva foi nomeada de multicultural e assim também o faz Baumann (2001) quando se refere à práxis multicultural. Porém, a práxis descrita por ele coincide com o que atualmente se conceitua como interculturalidade e, por isso, adotaremos sua perspectiva, renomeando-a como *práxis intercultural* e entendendo que as culturas estão em constante mudança, com nosso interesse nas transformações que ocorrem nesse contato.

A práxis intercultural se dá no diálogo intercultural, e tal troca não é apenas a prática de se fazer entender e compreender o que me fala aquele que não faz parte da minha cultura. Mas o que é cultura? Schröder (2008) defende que a cultura é a soma de mundos de sentido e

sistemas de relevância criados inicialmente através da linguagem, e ao mesmo tempo o processo dessa criação, fatores que marcam as ações dos indivíduos no cotidiano.

Somos, portanto, atravessados e constituídos por nossa cultura, um conjunto de influências e maneiras de experienciar o mundo. A esse olhar específico, social e historicamente determinado, que é legado pelo grupo social no qual estamos inseridos, podemos chamar de grade cultural ou esquemas culturais ou interpretativos, como nos ensina Schütz (2010). O cruzamento de nosso olhar – já naturalizado pelo cotidiano com elementos de nossa cultura – com o do Outro, provoca estranhamento com o que é compreendido como familiar pelo indivíduo diferente de mim. Ao me constituir como sujeito, percebo a mim e os limites do meu ser quando tenho o discernimento de que o Outro não sou eu.

Para Schröder (2008, p. 40), portanto, “as interpretações do mundo são geradas simbolicamente dentro das interações sociais, desdobrando dessa forma uma perspectiva comunicativa ao mundo social”. Visitar um outro país, por exemplo, pode nos levar a identificar tudo que é igual e o que é diferente da vida levada por nós em casa. E o que não é familiar ao sujeito pode não ser simples de decodificar pela sua grade cultural de origem.

Para que esse contato intercultural se dê de maneira apropriada, é exigido dos interlocutores um ininterrupto aprendizado, dentro de um espectro que faz com que o sujeito parta de uma perspectiva mais etnocêntrica para uma postura mais etnorrelativa, conforme aponta Bastos (2014). Esse ponto é muito importante para pensarmos sobre o brincar num contexto intercultural, como o que estamos tratando.

Desse modo, como sustenta Schröder (2008, p. 41-42), durante o processo de comunicação entre os diferentes, os participantes recorrem a uma rede de significados para negociar elementos culturais reciprocamente, processo que não é linear e pode acarretar ruídos que não o inviabilizam – já que os referenciais de interpretação do que está sendo comunicado são baseados em experiências individuais diversas.

A autora também, como nós, acredita que a melhor maneira para entender a comunicação intercultural é compreender o papel do falante e do ouvinte não como estanques, pois cada interlocutor cria e reconstrói a conversa (Schröder, 2008). Schröder, portanto, dialoga com a proposta de Bakhtin (2004) sobre a comunicação, que também enxerga o papel essencial de locutor e interlocutor (ou falante e ouvinte) nesse processo dinâmico. No caso da comunicação intercultural, isso fica mais evidente, pois “a partir do momento no qual eles não podem recorrer mais exclusivamente aos seus próprios padrões e às suas próprias normas de comportamento” (Schröder, 2008, p. 47), é preciso reestruturar seus próprios referenciais.

Ao enxergarmos o mundo através da nossa cultura, como se dá essa comunicação intercultural entre as crianças imigrantes e brasileiras durante as brincadeiras? A troca de saberes entre elas costuma se dar de maneira espontânea e novas formas de brincar e de brincadeiras são criadas nesta interlocução. Isso não é novidade - remonta ao período pós-escravocrata, de um Brasil tentando se modernizar. É a partir da década de 1890 que a criança imigrante surge com maior peso (Azevedo e Lima, 2017) e, conseqüentemente, traz para o Brasil brincadeiras que aqui não existiam.

Os pequenos imigrantes com os quais trabalhamos já estão aqui no Brasil há algum tempo, alguns há anos, e mesclam as culturas em suas brincadeiras, já que antes da pandemia estavam mergulhados no dia-dia carioca e no convívio da escola na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que a própria maneira de brincar está em transformação pelo simples fato das crianças estarem em pleno desenvolvimento.

O brincar como comunicação intercultural

O brincar é essencial ao desenvolvimento integral da criança. Segundo Vygotsky (1993), tanto a nossa subjetividade quanto o desenvolvimento cognitivo e a própria construção do conhecimento são produzidos pelas múltiplas interações que vão sendo estabelecidas por nós desde que nascemos. E é por meio das diversas formas de brincar que a criança se desenvolve física, cognitiva e emocionalmente, além de aprender os valores da sua cultura, como também as formas de socialização e convivência familiar (RNPI, 2020). Tal importância está explícita no Plano Nacional pela Primeira Infância (2010; 2020) com um capítulo dedicado: “Do direito de brincar ao brincar de todas as crianças”, o qual enfatiza que “sobretudo na primeira infância, que onde há criança, há brincar e onde há brincar, há aprendizagem” (RNPI, 2020, p. 96).

O brincar promove a comunicação intercultural de maneira privilegiada, já que se compreende que a comunicação não é apenas a língua falada. Há diversas maneiras de nos comunicarmos e todas elas têm como substrato essencial a cultura da sociedade ou do grupo na qual está imersa e da qual se origina, seja verbal ou não verbal. Além disso, a “brincadeira é uma linguagem universal – variam-se os jogos, os modos, e as formas, mas todo o mundo em algum momento já brincou” (Educação e Território, 2019). É, portanto, uma ponte não só entre as culturas de diferentes países, como também entre gerações.

Compreendermos “o pluralismo cultural como um modelo de tratamento da diversidade cultural” que enxerga a possibilidade de convivência harmônica entre as populações com diferentes culturas que coabitam um território (OIM, 2017, p. 10). O brincar é, deste modo, compreendido “como uma prática social essencial na e da infância, na qual se desencadeiam inúmeros processos educativos, como a ampliação das experiências lúdicas a partir da troca de saberes entre as crianças” (Sartori; Alves; Sommerhalder, 2015, p. 402 apud Zanotto et al., 2016, p. 247).

A realidade das crianças imigrantes em questão ficou restrita durante a pandemia, em um primeiro momento, ao pequeno espaço da casa, onde o brincar teve que ser reinventado. Sem acesso na maior parte do tempo aos celulares dos pais, que estavam tentando vender suas mercadorias por *WhatsApp*, já que o calçadão da praia não era mais uma opção.

METODOLOGIA

Para realizar o movimento de pesquisa aqui proposto, é necessário deixar-se “ser afetado”, como denomina Jeanne Favret-Saada, o que consiste em um “dispositivo metodológico” que permite considerar o caráter epistemológico das situações de comunicação, muitas vezes involuntárias e não intencionais realizadas em campo” (Favret-Saada, 2005, apud Jesus, 2013, p. 286). Assim, poderemos realizar a proposta de utilizar a análise intercultural como método para interpretação dos dados coletados com os migrantes deste estudo.

Buscando compreender o intercultural nas interações entre as crianças imigrantes e seus pais, é necessário em primeiro lugar ter noções gerais sobre as culturas em interação para que possamos identificar os elementos simbólicos próprios às culturas de origem, uma vez que teremos que entender como tais elementos são interpretados e traduzidos para a cultura de destino.

É na prática discursiva tanto do imigrante quanto do brasileiro (ou nacional de outro país) que está em interação que compreendemos quais são as grades simbólicas, ou “esquemas de interpretação” de Schütz (2010, p. 122-124) utilizadas na interpretação que cada um faz da cultura do outro. Hall (2016) deixa evidente que essa tradução é necessária quando vamos de uma cultura a outra, já que os sentidos e significados produzidos pelas pessoas, na sociedade,

dentro das diferentes culturas, dependem da desse caldo cultural e do período histórico no qual estão inseridas. Por isso mesmo estão em constante mudança.

Para que a tradução ocorra, lançamos mão da interpretação dos códigos culturais, que ligam e traduzem esses diferentes sistemas, uma vez que são convenções sociais e ao *codificar* os elementos de uma cultura, estamos “colocando coisas nele”, ao passo que o outro deve interpretar ou *decodificar* o sentido (Hall, 2016). Entretanto, não devemos interpretar essa comunicação e os produtos dela decorrentes “com base nos critérios e valores de apenas uma delas ou de um ponto de vista considerado neutro e universal (acultural, transcultural ou supracultural)” (Coll, 2002, p. 49), pois se o fizéssemos não estaríamos produzindo uma análise intercultural.

O próximo e último passo da análise intercultural é analisar o discurso – tanto a fala quanto as práticas sociais-discursivas, já que são produções da subjetividade e interação intersubjetivas, compreendendo que o indivíduo migrante, ao negociar seu pertencimento social, ressignifica as referências materiais e simbólicas ao mesmo tempo em que interpreta a sociedade receptora.

Não só o imigrante fará um esforço de ressignificação simbólicas e materiais, como também o nacional que com ele interage. As brincadeiras em um contexto intercultural serão assim analisadas enquanto discursos produzidos na comunicação intercultural.

AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS E DE SUAS MÃES

As narrativas de crianças migrantes ouvidas por uma das autoras deste texto demonstram a diversidade de experiências relativas ao brincar intercultural que surgiram, para elas, durante a pandemia. Neste trabalho optamos por um recorte de estudo no qual selecionamos alguns dos depoimentos ouvidos durante o isolamento social, mais especificamente os mais recentes, em conversas realizadas através de chamadas de vídeo via *Whatsapp*, no mês de dezembro de 2020.

As participantes do presente trabalho são quatro crianças migrantes e a mãe de uma delas: Aisha, nigeriana de 10 anos, que vive no Brasil desde os 5 anos de idade; Antonella, de 8 anos, venezuelana, que vive há um ano no país; Amara, de 11 anos, congoleza que vive no Brasil há seis anos; além de Maria Clara, de Uganda, que mora há um ano e meio no país; assim como sua mãe, Lyvia. Nomes fictícios foram escolhidos para as participantes, como meio de preservar a identidade das entrevistadas.

Na fala das crianças e da mãe de uma delas fica evidente a falta que a interação com crianças amigas tem feito no dia a dia, tal como Aisha (10 anos, nigeriana) aponta ao falar sobre as brincadeiras que mais gosta em contraposição ao que tem sido possível: “pique esconde, pique pega, pique bandeira, queimado e desenhos, mas agora só faz desenhos com caneta azul...”. Maria Clara, de 3 anos, possivelmente pela idade, parece não ter tão clara a falta dos amigos na escola, local onde mais convive com outras crianças. Ela mostra feliz sua boneca nova, pois “brincar de boneca” é sua brincadeira favorita, o que envolve também fazer comidinhas e cuidar das bonecas, dando banho e colocando para dormir.

As brincadeiras que envolvem correr e um uso maior do espaço são as mesmas no Brasil e na Venezuela, segundo nos conta Antonella, de 8 anos, “só que o nome é diferente”. Porém, precisam de outra criança para que aconteçam, além de espaço – elementos que a pandemia roubou de todos eles. Também é evidente a tristeza que Antonella traz ao falar que não pode brincar com as vizinhas que são companheiras de brincadeira, inclusive nas aulas de espanhol que dá para as amigas. “Aqui não tem muito lugar para brincar, só naquele pedaço ali embaixo (aponta a câmera do celular para a parte de baixo do apartamento onde vive com a família),

e agora não pode brincar muito, só de vez em quando”. Uma delas, que já aprendeu bastante espanhol, segundo Antonella, e a convida para brincar, falando: “Hoy vamos a jugar? Tenemos clase de español?” Essa é uma interação que ilustra o brincar como prática intercultural privilegiada, como citamos anteriormente, uma vez que as grades simbólicas das duas crianças criam uma nova forma de enxergar seus próprios mundos a partir do encontro.

Enquanto Antonella demarca a similaridade das brincadeiras, Lyvia, mãe de Maria Clara, ressalta as diferenças culturais entre Brasil e Uganda na concepção o brincar e nas relações com os brinquedos, explicando que as crianças brincam principalmente em comunidade, “fazem seus próprios jogos e brinquedos, às vezes os pais e seus cuidadores fazem para eles brinquedos como bonecas de fibras e caules de banana, carros de arame, bolas de borracha etc.” Deste modo, não há a prática comum de comprar brinquedos, exceto por parte das famílias ricas. Conta, com pesar, que isso tem mudado, e a ida ao shopping, que antes era restrita às datas festivas, está mais comum em seu país.

Lyvia explica que “contar histórias é uma prática e um jogo famoso que envolve adultos e crianças. Isso é divertido e aguça a mente das crianças.”, mas não indica que tenha colocado em prática esse tipo de contação de histórias com sua filha, que reclama de sua ausência para brincar, dizendo “mamãe, vem brincar comigo! Não tenho amigos para brincar!”.

Durante a pandemia, as crianças também parecem ter recebido momentos de atenção com os quais não estavam acostumadas, pois o cotidiano das famílias pré-pandemia envolvia muitas horas fora de casa e pouco tempo para brincadeiras dos pais com seus filhos. A brincadeira com massinha caseira e o próprio ato de cozinhar de maneira conjunta foi relatado por algumas das famílias, que ao sentarem na mesa da cozinha, promoveram um reencontro familiar. Lyvia enxerga a prática com bons olhos, mesmo sem ter os detalhes das histórias compartilhadas pelas outras famílias: “tenho certeza de que muitos pais aprenderam a brincar com seus filhos durante esta pandemia, o que criou vínculos pai-filho!”

Compreendemos, assim, que a pandemia trouxe também impactos positivos no estreitamento das relações entre pais e filhos. Algumas famílias tiveram altos níveis de estresse causados pela abrupta queda de renda, mas conseguiram aos poucos começar as vendas de seus produtos de maneira virtual, por exemplo, contar com a ajuda de amigos e parentes, ou mesmo do auxílio emergencial provido pelo Governo Federal do Brasil.

Podemos inferir que a quantidade ou variedade de brinquedos parece não ter implicações no tédio sentido pelas crianças durante o isolamento social, nem na falta que cada criança demonstra sentir dos amigos, da convivência social e dos momentos de aprendizado que são vivenciados na escola. Várias crianças relatam não terem muito o que fazer durante o isolamento, e que a televisão foi companheira em muitos momentos, como afirma a congoleza Amara, de 11 anos: “Fico estudando e vendo tv porque não tenho nada prá fazer... e comendo... não tenha nada pra fazer e eu fico fazendo as apostilas da escola, mas quando acabo não tenho mais nada prá fazer... []”, e completa, “eu não brinco não... não pode sair prá fora”. A nigeriana Aisha, de 10 anos, parece ter aproveitado um pouco mais os livros de literatura durante a pandemia, mas para ela não foi o suficiente, conforme explica: “eu li a apostila toda e os livros []. Mas sinto falta da escola porque eu queria ter alguma coisa para estudar, algumas coisas pra fazer...”

Tal situação também foi vivenciada pelos estudantes brasileiros da rede pública do país que, de maneira geral, não conseguiu prover aulas *online*. E, quando havia, os alunos não tinham como acessar as aulas devido à falta de internet e de dispositivos para acessar a rede. Quando as aulas retornarem, talvez possamos ver contrastes entre as posturas das crianças que dizem hoje não se lembrarem das línguas maternas, apesar de usá-las diariamente. Aprender a língua local parece imperativo, conforme indica Aisha, que já viveu metade de seus 10 anos no Brasil: “a coisa mais difícil para uma criança que vem de um outro país quando ela chega na

escola é a língua”. E complementa: “Fazer amizade é fácil quando você consegue entender a língua”. Já Antonella, que tem 8 anos e está no Brasil há somente 1 ano, mostra que os usos da língua portuguesa para ela não são um assunto superado. Quando perguntada sobre o que considera difícil na escola, relacionando a língua com o brincar, ela conta: “o mais difícil é falar português... depois não é difícil não... aí você já pode estudar, brincar e ficar com as amigas no recreio... o resto é fácil”.

Para Maria Clara, que chegou de Uganda muito pequena, com cerca de um ano e meio de idade, manter a língua materna e o português parece provocar certo cansaço. Ao ser questionada sobre as línguas que fala, fica pensativa e responde: “eu falo em português com você... e inglês um pouco eu falo depois...” A mãe relata que ultimamente percebe que Maria Clara se nega a falar em inglês e vem esquecendo gradativamente algumas palavras. Para exercitar o vocabulário, ela inventou uma brincadeira na qual a menina precisa traduzir palavras em português para o inglês, cultivando sua imaginação e criatividade.

A dificuldade ou falta de apoio parece, pelo menos para uma das crianças, estar mais voltada para os professores, que segundo ela, “precisam prestar atenção nas crianças, porque algumas vezes tem *bullying* por causa de racismo”. Durante a entrevista, sua mãe a reprime para que não fale sobre esse assunto – esperamos poder voltar ao tema em outro momento da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças e famílias no mundo todo foram impactadas pelo fechamento das escolas e restrições impostas pelas políticas de isolamento de cada local. Percebe-se pela narrativa das crianças que vêem a escola como um lugar de socialização, afeto e aprendizagem. O brincar teve que ser reinventado, ficou restrito aos irmãos ou a alguns amigos vizinhos, quando isso era possível. Os brinquedos parecem não remediar a ausência da integração em outros grupos sociais e as apostilas enviadas pelas escolas, quando chegaram aos pais, não foram capazes de estimular as crianças a continuarem seus estudos.

Dados de agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO 2020; UNESCO 16 abr., 2020) apontam que o fechamento das escolas no mundo inteiro acarretou altos custos sociais e econômicos, particularmente para meninos e meninas em situação de vulnerabilidade, bem como para suas famílias. O resultado desse processo foi exacerbar disparidades já existentes nos sistemas educacionais.

Com o isolamento social ocasionada pela pandemia, os desafios já existentes em relação à propostas de educação intercultural se tornaram ainda mais óbvios, pois é uma tarefa complexa para os familiares ensinarem às crianças em substituição aos professores e isso se torna mais crítico quando a família não domina a língua do país onde está vivendo nesse momento. Dessa maneira, podemos destacar entraves a esse processo como as barreiras linguísticas, a diversidade cultural e a carência de uma estrutura adequada nas residências em relação ao acesso a internet e a computador ou mesmo celular.

A pandemia agravou problemas educacionais já existentes, porém a experiência de escuta das narrativas nos possibilitou perceber o surgimento de oportunidades dentro das pequenas casas das famílias imigrantes. Isso se deu em virtude do tempo precioso que passou a ser compartilhado entre as crianças e seus pais, ainda que isso tenha sido possível em meio ao estresse provocado pela insegurança com a saúde e com a parte financeira. Ouvimos relatos e assistimos alguns vídeos que demonstram como algumas famílias conseguiram exercitar práticas como cozinhar, desenhar e brincar com massinha de modelar. Analisar esse dado pela ótica de Michel de Certeau (1994) nos permite afirmar que essas práticas podem ser

configuradas como táticas para se apropriar daquilo que lhes foi imposto. Em meio ao contexto dramático que vivenciaram, alguns pais conseguiram experimentar práticas cotidianas que antes não aconteciam em virtude da longa jornada de trabalho.

Demos início a esse texto com questões sobre o brincar e a interculturalidade, buscando ouvir as narrativas de crianças imigrantes e seus pais. Em meio ao exercício de escuta nos vimos em vários momentos refletindo a respeito de questões que marcam tão fortemente a formação das crianças, entendendo-as como cidadãos de direitos, cujas vozes precisam ser acolhidas e potencializadas por meio do exercício que fazemos com a pesquisa. As inquietações iniciais foram objeto de reflexão, entretanto chegamos ao final com novas preocupações suscitadas pelas narrativas infantis.

Nossa proposta de exercício a partir da conversa, nos possibilitou uma experiência desafiadora, pois como nos ensina Skliar (2018, p.11) “uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina enquanto a memória tende, fragilmente, a recompô-la ou reconstruí-la em pedaços que nunca serão transparentes com o dito”. Continuamos a nos indagar sobre os desafios para garantir o direito ao brincar que deve ser prioridade para todas as crianças, assim como uma educação intercultural. Nossa perspectiva é dar continuidade a este estudo ouvindo outras narrativas e construindo novas reflexões com o objetivo de contribuir com esse debate de forma propositiva.

A fim de continuar nossa caminhada, entendemos como Ribeiro e Skliar (2020,P.19) que é imprescindível “cultivar o ouvido atento, o olhar sensível, o corpo disponível, os sentidos abertos e os preconceitos sob suspeição e indagação. Experimentar a aventura investigativa como viagem, como caminho percorrido e experimentado”. Para isso, talvez seja necessário adentrar esse campo com a mesma leveza de uma criança que brinca livremente se desafiando e descobrindo novos caminhos, inclusive em novas terras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- C. S Azevedo, N. and Lima, J. (2017). História da disciplinarização por meio do corpo e a influência das crianças imigrantes no processo de construção das culturas lúdicas infantis. In 8º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. [online] Londrina. Disponível a partir de: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/historia%20da%20disciplinarizacao%20127979-19915.doc.pdf>>.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec.
- Bastos, M. (2014) *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Universidade de Aveiro, UA Editora.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Paidós Iberica.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Vozes.
- Coll, A. N. (2002). *Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização*. Instituto Pólis.
- Educação e Território. (2017). *Como o brincar pode promover o diálogo intercultural?* Educação e Território. Disponível a partir de: <https://educacaoeterritorio.org.br/metodologias/como-o-brincar-pode-promover-o-dialogo-intercultural/>.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Editora PUC-Rio – Apicuri.
- Jesus, F. W. de. (2013). Uma antropóloga em campo: reflexões sobre observação participante e subjetividades na etnografia. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*. 7, 275-310.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2017). *Migraciones e Interculturalidad. Guía para el desarrollo y Fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural*. OIM Argentina. Disponível a partir de: <https://publications.iom.int/es/books/migraciones-e-interculturalidad-guia-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-en>.
- Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). (2020). *Plano Nacional pela Primeira Infância*. 2020. Disponível a partir de: [PNPI.pdf \(primeirainfancia.org.br\)](https://www.pnpi.org.br/PNPI.pdf).

- Ribeiro, T.; Souza, Rafael de.; Sampaio, C.S.(orgs.). (2018) *Conversa como Metodologia de pesquisa: por que não?* Ayvu.
- Ribeiro, T.; Skliar, C. (2020). Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos*, 25(55), p. 13-30.
- Schröder, U. (2008). Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 9(1), 38-48. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v9i1.9259>.
- Schütz, A. (2010). O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(113), 117-129.
- Skliar, C. (2018) Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: Ribeiro, T.; Souza, Rafael de.; Sampaio, C.S.(orgs.). (2018) *Conversa como Metodologia de pesquisa: por que não?* Ayvu.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020). *Consequências adversas do fechamento das escolas*. Disponível a partir de: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020, 16 abr. 2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Disponível a partir de: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.
- Vygotsky, L. S. (1993) *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Zanotto, L. et al. (2016). O Brincar como Prática Social Identificado em Um Grupo de Crianças da Zona Rural. *Comunicações*, 23(2), 245-260. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n2p245-260>.

Ócio cultural-digital: família em cena conectada em tempos-espacos de isolamento social/covid19

Rosely Cubo¹ & Maria Dulce Santiago de Carvalho².

¹ Prof.^a Pesquisadora no Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo de São Paulo/Brasil e Pesquisadora-Membro do Grupo de Estudos Género e Performance (GECE) do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC) da Universidade de Aveiro/Portugal.

² Prof.^a UNIPTAN/Brasil (Medicina e Psicologia).

RESUMO

O presente artigo ressalta a relevância lúdica tecnocultural dos ‘*Role Playing Games*’ e ‘Jogos Virtuais de Simulação’ (Millán Barroso, 2009) como vivência familiar (ambiência domiciliar de isolamento social/COVID19) expressiva de emoções e sentimentos em que os protagonistas criam percepção criativo-espontânea de ressignificação de papéis psicossociais e apreendem novas estratégias de vínculos/afetividades atribuindo sentido à experiência transitiva entre o real e o imaginário (Mota, 1995 e 2002; Pereira, et al., 2012; Corrêa, 2013). O palco dos videogames (Bryce e Rutter, 2007) se insere como experiência de ócio cultural-digital (Echeverría e Merino, 2008) organizado por contextos de Presença-Pertença (Basso e Pustilnik, 2002) constituídos pela subjetividade do Ser-Estar (Vázquez Medel, 2003) no aqui-agora/espaco-temporal catártico com efeito vital transformador (Moreno, 1974); desde estas perspectivas os papéis apreendidos e mediados pelas interculturalidades dos personagens-protagonistas que decorrem no palco-cenário (Vázquez Medel, 2000) de dramas-tramas real-simbólicos das representações arquetípicas socializadoras (Datner, 1985) facilitam a potencialização da interatividade. Ao invés de desqualificar os videogames (Bryce e Rutter, 2007) visto não existirem evidências que os relacionem com situações de dependência ou influência psicopatológica (Estallo, 2008; Falcão, 2011) os ‘*Role Playing Games*’ e ‘Jogos Virtuais de Simulação’ (Motta, Thomaz e Melo, 2015) são modalidades de experiências de ócio que possibilitam (intra)mediação criativo-espontânea-lúdica relacionada às aprendizagens e reflexividades sobre Momentos (Moreno, 1974) vivenciados pelas famílias face ao “resguardo pandêmico-COVID19”; resultante destes processamentos, observamos como o Eu-Tu-Nós (Buber, 1995) transitam-atualizam identidades socioculturais (Turkle, 1997; Batista, 2010).

PALAVRAS-CHAVE

Ócio; Jogos Eletrônicos; familiar-domiciliar; COVID-19.

INTRODUÇÃO

A Covid-19 causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2 definida pela OMS - Organização Mundial da Saúde como pandemia acarretou mudanças e transformações bruscas na vida de toda a população, devido principalmente às medidas adotadas de isolamento-distanciamento social que visa conter o avanço da doença que apresenta alto nível de transmissibilidade e

ainda não existir uma vacina para combatê-la. Diante deste quadro caótico, os governos decretaram um período de quarentena – primeiramente fechada que com o passar dos meses, foi aos poucos sendo distendida; entretanto, houve alterações drásticas em todos os relacionamentos interpessoais e especificamente os lares transformaram suas rotinas, pois se tornaram também lugar de trabalho e estudo pela adoção das atividades em formato remoto.

Como pesquisadores consideramos o “resguardo” forçado pela pandemia um tempo-espaço inspirador para infundir reflexões sobre os modos de ‘vida-vivida’ experienciadas por graus-intensidades de atualização-manutenção dos vínculos; igualmente, tomar consciência das representações de sentido do ócio conquanto vivências muito além do mero senso-comum de ociosidade, inatividade, preguiça e/ou massivos passatempos-diversões, mas sim, como desfrutes de gostos-preferências livremente escolhidas, desobrigados e percebidos como alcance de qualidade nas inter-relações familiares.

Quando o objetivo é conhecer as manifestações que potencializam os valores essenciais da vida em face aos sentidos de ócio, a ambiência familiar rica em possibilidades carece de análises em múltiplos espectros; deste modo, as dinâmicas que suscitam o interesse por este estudo, se inserem desde diversos âmbitos de saberes: começando pela discussão sobre as manifestações de ócio em dimensões cultural-digital, passando pela aplicação de pontos de vista sobre jogos virtuais e culminando com a elaboração acerca das *intramediações* criativo-espontâneas relacionadas às aprendizagens e reflexividades vivenciadas pelas famílias em face aos desafios e adaptações em tempos de pandemia.

Uma vez que as crescentes e heterogêneas comunidades telemáticas se mostram como fenômenos que requerem intensivos estudos, procuramos neste trabalho de pesquisa em linhas gerais, analisar os nexos do binômio espaço-tecnologia em manifestações de ócio cultural-digital através de videojogos e especificamente em equivalência, abordar os novos modelos de ressignificação de papéis psicossociais e apreensões estratégicas vincular-afetivas vivenciadas por famílias diante dos cenários de isolamento social/COVID19.

Dentre as formulações de desenvolvimento tecnológico, especialmente a partir dos anos 1989 em que Herbert Marshall McLuhan cunhou o conceito de aldeia global se iniciam os rápidos avanços das comunicações, se reduzem as distâncias entre os múltiplos coletivos sociais da humanidade e se produzem sua progressiva ‘tribalização’ porquanto todos os habitantes possam comunicar-se de maneira instantânea e direta, como se estivessem em uma gigantesca trama de relações; em seguida, surgem os destacados fenômenos telemáticos segundo os quais se fizeram possíveis à proliferação de redes sociais e de comunidades virtuais, algumas integrando milhões de usuários que, todavia, tomaram a forma dos ‘BBS’ (*Bulletin Board System*), ou seja, sistemas de interconexões entre computadores integrados a um servidor central, pioneiras comunidades virtuais de contato coletivo; estava-se gestando um inovador espaço da experiência social humana e conseqüentemente, um novo tempo-espaço de ócio permitindo interconexões lúdicas individuais e principalmente grupais.

Em contrapartida a efetiva possibilidade de configurar novos sentidos de ócio graças à mediação tecnológica, põe-se em risco a sua ‘gratuidade’ e ‘dimensões’ vivenciais como manifestação de conhecimento experiencial, visto que as TICs (tecnologias da informação e comunicação) referem-se à necessidade de inserção do indivíduo às brechas digitais; são inquestionáveis seus benefícios, entretanto a confluência de toda atividade cotidiana em canais tecnológicos requer, pelo menos, enfatizar as diferenças entre informação e conhecimento e advertir-se sobre as profundas desigualdades entre os ‘conectados’ e ‘desconectados’, não somente na superação às barreiras técnico-econômicas, mais também socioculturais, inclusive de exclusões identitárias, raciais e gênero.

Em meio às questões de causas-efeitos das posturas patriarcal-coloniais-capitalistas caracterizadas como a materialização do existir, as interações sociais, que deveriam estar entre um dos valores elementares do ser humano, se convertem em consumismo-hedonismo-narcisismo; quer dizer, tudo se realiza em influxos frenéticos de se vender-comprar e agradar-se como bens supremos. Referimo-nos a que, em um contexto do autêntico Ser Humano que se cria-recria a integralização da consciência ‘Sobre o Eu-Sou’, produz-se apenas a identificação com o mero humanoide que responde ao ‘Quem-Sou’.

Em termos de família *EmCena* conectada em tempos-espacos de isolamento social/COVID-19, é um sistema-ente que na posse de sua vitalidade representa um organismo flexível e geralmente reorganizador de suas experiências; se ocorre adequada flexibilidade inversamente manifesta como tensão-estresse prolongado que pode quebrar ou destruir-se, ela se diversifica sendo capaz de sobreviver e reestruturar-se, pois outros vínculos podem, pelo menos parcialmente, desempenhar a função do novo arranjo. Percebida como comunidade diversificada é elástica e capaz de se adaptar a situações de mudanças; analisado por este ângulo se torna uma vantagem estratégica, se verdadeiramente estiver interconectada e sustentada por uma teia de relações, porquanto, na hipótese de achar-se fragmentada pode facilmente se tornar uma fonte de atritos.

Neste estudo, partimos do pressuposto que a família através dos videogames pode criar ciência de reciprocidades e mutualidades positivas enriquecendo tanto as interações entre seus membros, quanto a atualização-treino de suas identidades. Por conseguinte, imperioso refletirmos desde as pesquisas no campo cultural-digital a respeito do sentido experiencial de ócio e como encarar o fenômeno dos videogames frente à complexidade em torno à família em tempos-espacos de distanciamento social.

POTENCIALIDADES DO ÓCIO

Considerados as análises de família *EmCena* frente ao binômio espaço-tecnologia como manifestações de ócio cultural-digital, devemos matizar que as comunidades virtuais em formato de videogames constituem-se entornos de encontro, comunicação, convivência e intercâmbio de experiências de Presença²²-Pertença²³. Aludimos a estas concepções pelo viés da “sociedade humana” que se reconhece ‘Ser’ graças às características inerentes de beleza, bondade e justiça; nestes termos, Barroso Villar (2005) aponta através de autores como Peter Berger e Thomas Luckman “que o conhecimento existe desde a expressividade, seja uma construção intersubjetiva que implique processos comunicativos e de interação” (p. 756). Relativos termos aplicáveis à universalidade, grupalidade e identidade referida aos jogos eletrônicos de tipo ‘*Role Playing Games*’ e dos ‘*Jogos Virtuais de Simulação*’ (Motta, Thomaz e Melo, 2015), em verdade, estamos diante das singularidades que se manifestam desde estímulos de dupla brecha entre a subjetividade do indivíduo ‘Eu-Tu’ (Buber, 1995) e ‘Tela-Iso’ (Turkle, 1997; Batista, 2010).

Fundamentados em interações interpessoais, as vivências de ócio se estabelecem, expressam e retroalimentam em meio processual comunicativo desde as empatias-compartilhamentos

²² Representa o estado de Ser, a manifestar consciência reconhecendo as características experienciais, vivenciais e potencializando o sentimento de vitalidade e força (Basso e Pustilnik, 2000) com conseqüente superação dos conflitos emocionais; localiza a jornada ontológica do pela via da ‘atenção’, ou seja, o fluir (Csikszentmihalyi, 2005) da concentração ativa, criação e absorção da experiência.

²³ Retrata a condição de Estar, a manifestar sua percepção de sensibilidade afetiva (Buber, 1995) desperta para o estabelecimento e alinhamento de vínculos de confiança compassiva de integração de sentidos; localiza a jornada ontológica pela via da ‘intenção’, ou seja, a harmonia e o despertar para a essência da experiência com os demais e o meio psicossocial.

(recreativas) quanto às resiliências-competências (competitivas); ambas as configurações se pleiteiam como dueto Presença-Pertença²⁴ sincronicamente pelo encontro entre expressividade-representatividade nos quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades, habilidades, conhecimentos, aperfeiçoamentos e potencializações experienciais, não como meros acontecimentos/circunstâncias/ocorrências, mas sim, em termos do que aprendem-apreendem de si antes-durante-depois das sensações sentidas. A evolução dos meios de comunicação cultural-digitais propiciam manifestações que permitem a captação, difusão e registro ficcional ou factual (Genette, 1991) como experiências, dados que nos permitem apoiar as intrínsecas expressões de videogogos sob o pilar da ludicidade; ou seja, pelas vias do ‘Eu-Tu’ e ‘Tela-Isso’ o ócio transcende a disciplinaria ideia de espaços e tempos apenas determinados em função de limites de mensuração formal de lugar-local e quantificação transitória de duração-decurso.

No contexto da ‘pessoalidade’ imanente ao *ciberespaço* digital-virtual, o ócio ativa certas experiências por meio de momentos e proximidades. Os videogogos trazem peculiaridades no funcionamento lúdico tecnocultural como vivência familiar expressiva de emoções e sentimentos em que os protagonistas criam percepção criativo-espontânea de ressignificação de papéis psicossociais e apreendem novas estratégias de vínculos/afetividades atribuindo sentido à experiência transitiva entre o real e o imaginário.

No que diz respeito à originalidade, autenticidade e novidade do sentido de ócio contemplados pela natureza do encontro que reúne indivíduos e contextos, se lhe atribuem desempenhos de articulação da condição de Ser (*locus nascendi*) e de Estar (*status nascendi*) integralizando âmbitos identitários e criando redes de vínculos socioculturais. Este processo ocorre pela evolução em termos de experiências, suspendendo julgamentos e automatismo de uma ação, criando necessárias aberturas à inovação, gerando positivas rupturas à atuação, enfim, transcendendo a disciplinaria ideia de espaço e tempo; extrapolados estes propósitos, não se tem consciência da sua duração como cronologia do relógio, mas sim como momentos que podem ser intensos sem que se perceba que foi tão longo ou por outro lado, que se constate que aconteceu tão rápido, bem como advém a sensação de intensa proximidade com os outros e no modo como se sente a interrelação ou vínculos aos demais e aos contextos.

Advindo da percepção de continuidade-contiguidade, o sentido de ócio assenta suas bases em três eixos, quais sejam, no sido/sendo/vir-a-ser como estados *sui generis* de recordar-realizar-criar, ou seja, as vivências são experienciadas porquanto convites à reflexão sobre a essência do existir, as formas de socialização-comunicação interpessoais e os propósitos de Pertença-Pertença; no intento de representar a complexidade entre mundos internos e externos dos indivíduos, sobressaem as dimensionalidades do ócio, ou seja, articulam-se a essencialidade do Ser-Estar Humano (Cuenca Cabeza, 2003) e manifestam-se as realidades suplementar-virtual-palco de atuações no ‘como se’ (Moreno, 1974).

Após centrarmos nossa atenção as manifestações de ócio, propomos apresentar os cenários em que se debate os temas transversais implicados ao lúdico bem como ao jogo, por exemplo as séries ‘Role Playing Games’ e ‘Jogos Virtuais de Simulação’. Desde o processo cultural-digital em formato de videogogos em que predominam os componentes de espontaneidade-criatividade e interpessoalidade permitem que múltiplos usuários (membros da mesma família) compartilhem uma mesma partida; outro modelo antonômico²⁵

²⁴ Prepara os indivíduos através da atenção-intenção para novas experiências de fomento ao desenvolvimento e participação do Ser-Estar integral, respectivamente a ressignificar os trânsitos identitários, as aprendizagens coletivas e a coesão psicossocial (Cubo, 2015).

²⁵ Variedade de metonímia que consiste em substituir um nome de objeto, entidade, pessoa etc. por outra denominação, que pode ser nome comum (ou uma perífrase), um gentílico, um adjetivo etc., que seja sugestivo e explicativo, ou mesmo irônico ou pejorativo e que caracterize uma qualidade universal ou conhecida do

processa-se pela criação de *avatares*²⁶ do mundo cibernético que Linden Research Ltd., nomeia *Second Life* (Segunda Vida) em que cada jogador constrói uma identidade que lhe favoreça interagir em família.

FAMÍLIA EMCENA: VIDEOJOGOS

O jogo abre as cortinas para entrar em *EmCena* o lúdico, acenando para uma outra realidade calcada na exploração da imaginação e da fantasia, uma vez que sua essência consiste na liberdade que nele se encontra e na experimentação de papéis e personagens; é enfim, lançar-se rumo à improvisação dentro de um universo protegido do 'faz de conta' onde tudo é possível: errar, arriscar soluções ou buscar novas estratégias de atuação.

Nesse contexto, Datner (1995) ressalta que “talvez seja impossível para o homem não jogar. Em toda a dimensão humana, o jogar se faz presente e é pelo jogar que o homem estabelece relações com pessoas e objetos” (p. 85). À luz dessa reflexão, as relações se apresentam, portanto, como um meio através do qual a existência do Ser-Estar adquire sentido, se transforma e se recria constantemente.

Guiados pela perspectiva de Queiroz e Melo e Perfeito (2013), o lúdico na contemporaneidade apresenta-se influenciado pelas novas tecnologias, onde incluem-se os jogos digitais, desvelando a identidade do indivíduo, favorecendo a construção de novas redes sociais e o controverso²⁷ fortalecimento dos laços familiares conjecturando novos vínculos a partir de um novo normal que surge.

Em tempos em que a pandemia de COVID 19 impacta drasticamente o cenário mundial, exigindo o isolamento social, o ser humano em relação, se confronta com sua própria fragilidade e é convocado a buscar novas formas de conexões. Estamos conectados pelas redes sociais como, por exemplo, o *Tic Toc*, o *Facebook*, o *Instagram*, o *Whatsapp* e também através dos jogos digitais. É o mundo virtual conectando o homem, que, por sua vez, vai estabelecendo relação não apenas com pessoas, mas também com coisas (Moreno, 2020). Uma vez que vivemos em rede e essa é composta não apenas por atores humanos, mas também não humanos²⁸, partimos da premissa de que “ninguém é ninguém por si só, tudo que nos constitui é ser-enquanto-outro e assim nossa subjetividade vai sendo permanentemente construída” (Lemos, 2015, p. 82). Conforme a teoria ator-rede atores não humanos dividem a cena, numa rede de conexões e fazendo parte de uma teia de significações (Latour, 2001). Nos jogos online, os avatares se revelam híbridos, personagens virtuais que assumem significativa importância na trama do jogo, conferindo elementos para que todo o enredo adquira sentido.

possuidor (*Aleijadinho* por 'Antônio Francisco Lisboa'; *a Rainha Santa* por 'Isabel, rainha de Portugal'; *o Salvador* por 'Jesus Cristo'; *o príncipe da romana eloquência*, por 'Cícero'; *um borgonha*, por 'um vinho da Borgonha'; *um romeu* por 'um homem apaixonado' etc., ou vice-versa).

²⁶ Manifestação corporal de um ser imortal; deriva do sânscrito *Avatāra*, que significa "descida", normalmente denotando uma das encarnações de Vishnu (tais como Krishna), que muitos hinduístas reverenciam como divindade. Em informática, avatar é um cibercorpo inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibercorpos para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço.

²⁷ Existem controvérsias de que as tecnologias digitais, especificamente os videogames afastam as pessoas do convívio familiar e social, criando uma dependência desse artefato tecnológico, o que faz com que experimentem intenso sofrimento quando o acesso lhes é dificultado ou negado.

²⁸ 'Os não' humanos compõem os coletivos com os humanos, tendo a potencialidade de se revelarem atuantes, ou seja, de exercerem ou sofrerem algum tipo de ação, participando de um processo. É tudo que, não sendo humano, joga a favor da construção da nossa humanidade (Latour, 2001).

Observamos, portanto, que técnicas (onde se apresentam ‘os não’ humanos por meio das tecnologias digitais) e indivíduos encontram-se ligados e se influenciam mutuamente, criando novas formas de comunicação e estabelecendo vínculos. Nesse viés, uma vez que humanos e não humanos encontram-se conectados e em rede, real e virtual não são instâncias opostas, mas complementares. Conforme Lévy (1996) “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual” (p. 15) e enfatiza que não se pode considerar a realidade virtual como desprovida de existência. Nesta perspectiva o virtual é uma parte do real e criador de possibilidades e, portanto, as interações virtuais não deixam de ser reais.

Nesse percurso dos jogos virtuais despontam como um espaço para o ócio cultural-digital, permeando as relações sociais e familiares são lançados em um cenário de improviso e de experimentação de personagens e papéis, no qual o universo virtual do *como se* pode ser convocado ao *role-playing* e às múltiplas possibilidades de experienciar a vida. Jogar *videogame* é se deixar afetar por seus elementos e convocado a experimentar, agir, realizar escolhas e tomar decisões. A virtualidade pode permitir ao jogador descobrir sua própria natureza, assim, tem-se a possibilidade de explorar a si próprio e relembrar situações tensas ou conflituosas num cenário lúdico, onde pode examiná-las e interpretá-las de uma nova maneira. O indivíduo pode recriar na tela tanto situações que remetam a seu cotidiano, como também pode modificá-las conforme seu desejo, explorando uma existência que vai além do real.

Uma vez que os jogos mediados pelas telas apresentam ao jogador um universo lúdico, o indivíduo tem a possibilidade de autopercepção e autoconhecimento, o que viabiliza mudanças que conduzem a um melhor funcionamento no contexto familiar e social. Falcão (2011) ao se referir aos jogos eletrônicos, os vê como dispositivos que envolvem a interatividade e, pelo desenrolar de seus recursos, podem desencadear processos de produção de significado. Nessa perspectiva, Batista (2010) considera que “da mesma forma que o jogador interfere na realidade do jogo, o jogo igualmente interfere na realidade do jogador, que passa a repensar suas próprias estratégias de vida” (p. 72). Portanto, há repercussões na vida real do jogador à medida que ele incorpora um personagem e pode levar para o mundo virtual sua própria história de vida e, ao mesmo tempo, tem a possibilidade de aprender-aprender algo em troca. Para o autor (p. 72) “o jogo seria uma via de mão dupla”; que nos permite deduzir que os jogos eletrônicos não são apenas ‘apropriados’ pelos humanos, como também agem sobre eles, fazendo as tecnologias sujeitos da ação.

Acessando este campo de possibilidades Pereira *et al.* (2012) informam que videogames tratam de aventuras com protagonistas que exploram ambientes desconhecidos, desvelam tramas, estabelecem relações e crescem à medida que o jogo progride (p. 82). Nessa direção Carvalho (2017) explica que os jogos de *Role Playing Games* (RPG) geralmente ocorrem dentro de um universo medieval e o personagem é fictício ou mitológico dotado de poderes e missões a serem executadas. Sob outra perspectiva encontram-se os *Jogos de Simulação*, em que o jogador vivencia uma existência paralela à vida real, tendo a sensação de experimentar uma vida que pode ser construída e controlada. Neste panorama, os jogos digitais se configuram como ambientes nos quais o indivíduo projeta as próprias criações de seu mundo interno envolvido ao mesmo tempo na produção e vivência de suas fantasias, desfrutando de tempos e espaços interativos (Turkle, 1997 como citado em Carvalho, 2017).

Debruçando em torno da apropriação dos jogos eletrônicos em tempos de isolamento social, a família é convidada a entrar *EmCena* como possibilidade de reinvenção de si mesma enquanto sistema e de ressignificação de seus vínculos, uma vez que o lúdico atravessa tempos, também constrói pontes, conecta seus membros e cria espaços de reflexão e transformação. Desde uma perspectiva que acena para o avanço tecnológico como meio de

corromper as relações familiares, diferentemente cremos que a pandemia pode unir seus membros sendo uma experiência de descobertas.

Mediado pelas telas, o jogo favorece a transcendental espacialidade-temporalidade de interação-integração *reconfigurado* continuamente pelo ócio cultural-digital; o despontar das novas tecnologias afeta a unidade familiar que deixa de ser uma estrutura rígida para assumir um caráter mais dinâmico (Fonseca & Vitale, 2010). Partindo do pressuposto de que família é constituída por um grupo de pessoas que vivenciam em conjunto circunstâncias culturais, históricas, econômicas e afetivas (Guzmán, 1974 como citado em Fonseca & Vitale, 2010, p. 290), as relações desenvolvidas em seu âmago podem ser adoecedoras ou revigoradoras das condições emocionais individuais, fonte de experiência que conserva em seu bojo semelhanças e diferenças, realizações e fracassos (Ackerman, 1966 como citado por Fonseca & Vitale, 2010).

Nesta seara, os jogos eletrônicos deflagram fragilidades e conflitos, mas também favorece a entrada *EmCena* o ‘como se’ podendo ser ilimitadamente modificado e promovendo a reinvenção das relações estabelecidas do ‘como é’.

REALIDADE SUPLEMENTAR E VIRTUAL: PALCO PARA O ‘COMO SE’

No jogo, é possível viver quase tudo, personagens são criados, limitações são compensadas e impasses são resolvidos. Tomando como referência a teoria psicodramática de Jacob Lévy Moreno (1974), sustentada na teatralidade e alicerçada nos conceitos de espontaneidade-criatividade, é possível fazer dialogar os jogos no psicodrama com os digitais constituindo ambientes lúdicos povoados de metáforas que enriquecem o mundo interno do indivíduo ao provocar reflexões e possibilitar que encontre saídas para situações semelhantes à que vive. Neste viés o *role playing* abre-lhe uma nova dimensão da existência, um lugar onde pode ser livre (Motta, 2002) podendo, portanto, ‘Ser o que’ e ‘Estar onde’ quiser.

Sob a égide de Moreno (1974) representar é experimentar a vida em suas múltiplas possibilidades e o jogo eletrônico se insere como proposta sociocultural e familiar à medida que seus membros tornam-se atuantes trazendo para o cenário virtual aspecto do contexto real e seus personagens entram em ação *EmCena* dramas e tramas ao mesmo tempo em que as relações se redesenham e se fortalecem.

A realidade suplementar é o palco do ‘como se’, onde todos os participantes assumem personagens jogadores e entram no contexto de uma realidade calcada na imaginação e na criatividade; é o palco da vida, onde pequenas vinhetas de seus mundos privados emergem e o que é revelado pode ser uma metáfora da realidade e, como tal, pode ser reconhecida, ampliada e explorada.

De modo análogo, no cenário dos jogos eletrônicos, a entrada em um universo para além do mundo objetivo aproxima-se de uma realidade suplementar (Corrêa, 2013) comportando um ambiente virtual que funciona como um teatro lúdico para a construção de personagens diversos, sendo o jogador livre para interpretar papéis que desejam e que não poderiam ser desempenhados na realidade/contexto real; no palco virtual, os participantes podem ser figuras fortes e poderosas ou mesmo fracas que lutam para superar suas dificuldades e o ‘como se’ comanda suas emoções dando-lhe significados e sentidos. Nessa perspectiva, a capacidade de deslocar-se de um ‘aqui e agora’ que traz a possibilidade de realização das criações do mundo interno pela produção mental oferecida pela interface com a imaginação.

O jogo, como papel de fantasia, desenvolvido na realidade suplementar, reúne a dialética realidade-ilusão, o ‘faz de conta’ que possibilita às personagens recontarem seus dramas (Motta, 1995, p. 136). Provocado pelo encanto do lúdico, o indivíduo reconstrói

continuamente suas possibilidades, quando vários níveis de realidade se reúnem nesse palco do ‘era uma vez’; ao voltar para o contexto do ‘como é’, ele pode ser capaz de avaliar quais fronteiras foram testadas ou rompidas e perceber a bagagem que trouxe dessa viagem (Motta, 1995).

Tomados pela ludicidade que envolve os jogos, buscamos colocar *EmCena* reflexões acerca de uma realidade virtual, que, por permitir a passagem do ‘como é’ para o ‘como se’, possibilita que se instale a realidade suplementar e, com isso, a entrada no universo protegido do faz-de-conta, podendo provocar efeitos na vida dos jogadores. No âmbito familiar o jogo se apresenta com uma função mediadora e promotora do ócio cultural-digital, à medida que seus membros se propõem a interação com seus avatares, papéis e personagens em ação; *EmCena* estão sendo externa e internalizadas emoções, trabalhados conflitos e ressignificadas as relações, ainda que subjetivamente; em meio a tantos desencontros onde distância e falta de tempo assumem o protagonismo cotidiano o jogador pode se deparar consigo próprio e com os demais.

Sob o pilar da ontologia da relação atrelada à visão fenomenológica (Buber, 1995) emergem duas constantes, o ‘Eu-Isso’ e o ‘Eu-Tu’; entre a brecha do real e do digital, a família nunca mais será a mesma. Em formato de *avatares*, a interface e o cenário caracterizado pelo ‘não humano’ representado pelo Eu-Isso permite o encontro existencial. Nas palavras do autor, “o humano não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem” (p.63) em que o genuíno interesse pelo outro em sua totalidade existencial e o consequente encontro com o outro no meio familiar perpassa pela relação objetivante (‘Eu-Isso’): a customização dos personagens/avatares, do ambiente do jogo, da tela/interface, da casa, do espaço do jogo, do clima, das risadas... O ‘Eu-Tu’ se configura e é demarcado pelo impacto da presença do outro e legitima as relações familiares.

Em vista à pandemia do Covid-19 e perante a realidade de isolamento que lhe se impõe às famílias, a ludicidade inerente aos jogos eletrônicos tem a possibilidade de reconfigurar seus vínculos conectando uns com os outros; sob a óptica apontada, em que o convívio se tornou uma realidade a condição vivencial de *ser-estar* se confronta e se encontra com o outro, na mesma condição, num projeto de reconstrução de relações e de recriação da vida familiar, dando lugar a um ‘Eu-Tu-Nós’.

CONCLUSÃO

A atual pandemia lançou a humanidade em um panorama desolador. O homem, ser de relação se vê diante da impossibilidade de estar com-o-outro, assim, o Ser/Estar entram *EmCena*: um confronto com a própria condição existencial do homem deflagrando o cenário de distanciamento social no qual ele se depara com a necessidade de recriar relações a partir da virtualidade.

Com o despontar de novos postulados tecnológicos o ser humano é conduzido a um mundo no qual estabelece relação não apenas com pessoas, mas também com coisas-Isso, que adquirem sentido numa teia de significações-Tu. O indivíduo se abre para o mundo das conexões digitais, mas que não deixam de ser reais.

Em tempos-espacos de isolamento social a família se *reencontra*, tendo a possibilidade de vivenciar o ócio cultural digital por meio dos videojogos; sob o pilar da ludicidade os usuários, membros da mesma família criam seus avatares, assumem seus personagens e constroem identidades que favorecem a interação entre si. Os jogos oferecem esta possibilidade de transportar o indivíduo para um mundo fabuloso, onde podem desprender

das amarras que os cercam, dos entraves que os sufocam e viajar para outras realidades e dimensões que podem ser reEmCenadas.

Desatrelados do mundo do ‘como é’, a família é conduzida a penetrar no cenário do ‘como se’ protagonizando histórias e experienciando mundos de possibilidades; pelo potencial lúdico do jogo se lançam rumo ao desconhecido, contudo numa atmosfera protegida e permissiva, onde o ousar abre caminho para o re-velar, o Isso permite ascender ao TU e o encontro consigo viabiliza encontrar o *outro*-família. No jogo em que a realidade espelha fantasia e vice-versa, indivíduo se descobre e ao voltar para o mundo real, traz na bagagem elementos vivenciais que transformam as relações estabelecidas. Em termos da família EmCena o drama de cada um se mistura com o do outro, se configurando numa trama que se desenvolve e se recria continuamente.

O convite está feito. Estão abertas as possibilidades para a família se encontrar ou se reencontrar e reconectar entre todos seus membros; será esse encontro isento de conflitos? A resposta está no caminho e na coragem de criar e descobrir juntos a vida familiar. No meio do caminho havia o jogo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso Villar, M. E. (2005). Sobre el espacio del relato literario: Problemas conceptuales y metodológicos. In: Montesa, S. (Ed.) *A la zaga de tu buella. Homenaje al Prof. Cristóbal Cuevas*, vol. II. Málaga: Universidad de Málaga (pp. 741-763).
- Basso, T., & Pustilnik, A. (2002). *Corporificando a consciência: Teoria e prática da Dinâmica Energética do Psiquismo*. São Paulo: Instituto de Cultura para o Desenvolvimento e Educação Permanente.
- Batista, M. D. G. (2010). *Second Life: Corpo e identidade no mundo virtual*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Sociologia, Recife: Universidade Federal de Pernambuco. <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/9490>
- Bryce, J., & Rutter, J. (2007). Poca diversión: Las barreras de las aficionadas a los videojuegos. In en *Adoz Revista de Estudios de Ocio*, nº 31, Bilbao: Universidad de Deusto (pp. 97-108).
- Buber, M. (1995). *Eu e Tu*. 2. ed. São Paulo: Moraes.
- Carvalho, M. D. S. & Queiroz e Melo, M. F. A. (2017). O eu em cena: O jogo no Psicodrama e os jogos eletrônicos. In *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(1), (pp 94-100).
- Corrêa, A. R. M. (2013). Jogos eletrônicos, psicodrama e imaginação. In *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 21, n. 2 (pp. 93-103) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200008
- Cubo, R. P. A. (2015). *El Ocio como Ambito de Integración de los Inmigrantes. Representaciones y Vivencias de Mujeres Brasileñas en el País Vasco*. Tese de Doutorado pela Universidad de Deusto, Bilbao, Viscaya, Espanha.
- Datner, Y. B. (1985). Jogando e aprendendo a viver. In J. C. Motta (Org.), *O jogo no psicodrama*. 2. ed. São Paulo: Ágora (pp. 85-95).
- Echeverría, J. y Merino, L. (2008). Videojuegos y socialización en el espacio electrónico. In *Adoz Revista de Estudios de Ocio*, nº 32, Bilbao: Universidad de Deusto, (pp. 37-44).
- Estallo, J. A. (2008). Efectos del uso de videojuegos en la conducta. In *Adoz Revista de Estudios de Ocio*, nº 32, Bilbao: Universidad de Deusto (pp. 103-110).
- Falcão, T. (2011). Camadas relacionais de prescrição: Alicerces para uma metodologia de análise dos jogos eletrônicos. In *Compós*. Porto Alegre: Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (pp. 01-19).
- Fonseca, J. & Vitale, M. A. F. (2000). Revisitando a terapia de família In Fonseca, J. *Psicoterapia da Relação*. São Paulo: Ágora (pp. 289-309).
- https://www.researchgate.net/profile/Thiago_Falcao/publication/258222650_Camadas_Relacionais_de_Prescrio_Alicerces_para_uma_Metodologia_de_Analise_dos_Jogos_Eletrnicos/links/0046352769c148cc2a000000.pdf
- Genette, G. (1991). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.

- Queiroz e Melo, M. F. A., & Perfeito, J. P. (2013). Ludicidade e redes sociais: Investigando o City Ville. *Ciências e Cognição*, 18(2), 115-128. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/849>
- Latour, B. (2001). *A esperança de Pandora*. Bauru, SP: EDUSC.
- Lemos, A. (2015). Por um modo de existência do lúdico. *Contracampo*, 32(2), 5-17.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual* (P. Neves, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- McLuhan, H. M. & Powers, B. R. (1989). *The global village*. Oxford: Oxford University Press.
- Millán Barroso, P. J. (2009). Espacios virtuales y tecnología. La comunicación telemática como catalizadora de nuevas experiencias lúdicas. In *OcioGune 2009 Los espacios de ocio en el siglo XXI, luces y sombras de una realidad inacabada*. Bilbao: Universidad de Deusto (pp. 121-129).
- Moreno, J. L. (1974). *Psicodrama*. Tradução A. Cabral. São Paulo: Cultrix.
- _____. (2020). *Sociometria: Método experimental e a ciência da sociedade*. (Y. Datner Trad.). São Paulo: Febrap.
- Mota, J. M. S.; Thomaz, M. V.; Melo, M. F. A. Q. (2015). O jogo The Sims como tela de projeção e elaboração de experiências. In *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, n. 4 (pp. 1465-1483). <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/download/20284/14635>
- Motta, J. C. (1995). Realidade-ilusão, verdade-mentira: Onde é o palco do jogo? In Motta, J. C. (Org.) *O jogo no psicodrama*. 2. ed. São Paulo: Ágora (pp. 133-143).
- _____. (2002). *Jogos: repetição ou criação? Abordagem Psicodramática*. São Paulo: Ágora.
- Pereira, O. C. N. et.al (2012). Jogar videogame como uma experiência simbólica: Entrevistas com jogadores. In *Boletim de Psicologia*, v. 62, n. 136 (pp. 81-91) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S000659432012000100008&script=sci_arttext
- Vázquez Medel, M. A. (2000). Del escenario espacial al emplazamiento. In *Sphera publica. Revista de ciencias sociales y de comunicación*, nº 1, Murcia: Universidad Católica de San Antonio (pp. 119-135).
- Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã: A identidade na era da internet*. Tradução P. Faria. Lisboa: Relógio D'Água.

Juego y covid-19 en el contexto español

Apolinar Varela¹, Silvia López-Gómez² & Raúl Fraguela-Vale.³

¹ *Universidad de Navarra*

² *Universidade de Santiago de Compostela*

³ *Universidad de A Coruña*

RESUMEN

En la comunicación se presentan los resultados parciales de una investigación realizada durante el confinamiento por la COVID-19 en el Estado español. El estudio tiene como principal objetivo conocer cuáles son los hábitos lúdicos de las familias con hijas/os antes y durante el confinamiento por la pandemia del corononavirus. Para tal fin, se diseñó un cuestionario con diferentes bloques temáticos, entre los que destacan los relacionados con las preferencias y horas de juego de las niñas y niños antes y durante el confinamiento. Este cuestionario ha sido sometido a juicio crítico de expertos y enviado a la población a través de correos electrónicos y sistemas de mensajería instantánea, así como difundido a través de la prensa y redes sociales.

Entre los resultados destaca el aumento del juego de pantallas con respecto a los juegos de ejercicio durante el confinamiento. Manteniéndose en porcentajes similares anteriores a la pandemia los juegos simbólicos, de construcción y de reglas.

Esta investigación puede suponer una buena oportunidad para incrementar el conocimiento sobre el juego en la infancia. Además de aportar una mejor comprensión sobre la realidad del juego en el hogar y en la sociedad en general.

PALABRAS CLAVE

Juego; Covid-19; Confinamiento; Hogares; Infancia.

INTRODUCCIÓN

En este estudio presentamos los resultados parciales relacionados con un estudio centrado en el juego y los hábitos en los hogares antes y durante del confinamiento realizado durante el estado de alarma decretado el 14 de marzo en el Estado español. La necesidad por investigar en el juego ya era antes de la pandemia una evidencia (Bantulá & Payá, 2019), pero con un giro tan radical en nuestras vidas nos obliga a profundizar sobre el fenómeno en estas circunstancias en las que los hábitos se ven modificados por completo y las demandas en las familias cambian drásticamente. Para ello, diseñamos un cuestionario, que explicaremos en apartados posteriores, que nos permitió profundizar en el juego en los hogares.

Como sabemos, la infancia y la adolescencia pasan una parte relevante de su tiempo en centros educativos, clubes deportivos-recreativos, actividades extraescolares, etc. Esta

circunstancia ha provocado que el juego se haya focalizado en el triángulo institucional-escuela, clubes recreativos y hogar- (Rasmussen, 2004). Al desaparecer dos escenarios de este triángulo, el juego pasa a focalizarse en las casas como único lugar posible para jugar.

Siendo conscientes de que los juegos al aire libre han ido decayendo desde hace décadas (Singer, Singer, Agostino, & DeLong, 2009) y que los espacios para el juego en los hogares han ganado terreno gracias a los juegos digitales, los cuales han incrementado su presencia en el tiempo de ocio de la infancia y adolescencia (Brooks, Chester, Smeeton, & Spencer, 2016), cabe preguntarse ante el nuevo contexto provocado por la COVID-19 en donde los/as menores han tenido que permanecer lejos de sus amistades, compañeros/as de clase, etc.: ¿Con quién o quiénes jugaron durante el encierro total debido a la pandemia? ¿A qué jugaron? ¿Estaba el jugar entre las prioridades de las familias durante el confinamiento? Y antes de la entrada del coronavirus en nuestras vidas ¿qué lugar ocupaba el juego en la vida familiar? ...

METODOLOGÍA

Para esta investigación hemos empleado un enfoque de carácter cuantitativo en base a una encuesta realiza *ad hoc* para el momento del confinamiento. A continuación, detallaremos los objetivos de la investigación, el instrumento utilizado, procedimiento de recogida de datos, características y análisis de datos.

Objetivos

Para este estudio nos hemos fijado los siguientes objetivos:

- Identificar el tipo de juegos practicados antes y durante el confinamiento.
- Explorar el juego antes y durante el confinamiento.

Muestra

En este estudio hemos accedido a la población participante gracias a la difusión del cuestionario a través de distintas herramientas digitales. La selección de los encuestados se sitúa dentro del muestreo no probabilístico, y dadas las limitaciones derivadas del confinamiento, ésta era la opción más viable para la realización de la investigación. Finalmente, el número total de la muestra se sitúa en 622 participantes con hijos menores escolarizados en sus hogares. Del total un 75,6% vivían en núcleos urbanos y el 25,4% en un entorno rural. Por otra parte, Galicia y Navarra son las comunidades autónomas más representadas con un 62,7% y 17,4% respectivamente, frente al 19,9% del resto del territorio español. Observamos en la muestra una elevada representación del contexto urbano frente al rural, lo que nos evidencia la brecha digital entre el mundo rural y urbano. Otro aspecto subrayar es la mayor participación de los territorios donde existía mayor accesibilidad a la población derivado del origen de las universidades participantes en el estudio.

Instrumento

Para este trabajo, hemos utilizado un cuestionario de carácter cuantitativo elaborado para conocer algunos hábitos relativos al juego en los hogares antes del confinamiento y durante el mismo. Para este proceso hemos contado con el juicio de seis expertos todos ellos doctores. Entre los perfiles tenemos dos expertos independientes en juego y tecnología

educativa y cuatro investigadores y docentes universitarios de las siguientes áreas: Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña (1) Universidad de Santiago de Compostela (1), Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de A Coruña (2). Asimismo, se ha tomado como referencia alguno de los indicadores del Sistema de Indicadores de Derecho al Juego-SIDERJU- (Payà & Bantulà, 2019) creados para profundizar sobre el conocimiento del juego en la sociedad. El cuestionario se ha estructurado en seis bloques temáticos. A continuación, mostraremos los bloques y los ítems que se han analizado para este artículo:

Datos personales: muestra características sociodemográficas de los participantes (sexo persona que responde, lugar donde vive, hijos en el hogar).

Antes del confinamiento horas de juego vs tareas escolares: señala las horas dedicadas al juego y a los deberes en los hábitos de vida de los menores antes del confinamiento.

Durante el confinamiento horas de juego vs tareas escolares: se ocupa de los mismos aspectos que bloque anterior, pero referidos al confinamiento.

Antes del confinamiento-juego en el hogar: alude a las rutinas de juego antes del confinamiento en los hogares. Para este caso hemos analizado 3 ítems: 1) ¿Antes del confinamiento con quién jugaba su hija/o en el hogar? (*opciones respuesta: madre/padre, hermanas/os, otros, ninguno*); 2) ¿Antes del confinamiento qué juegos eran los más practicados por sus hijas/os? (*opciones: juego de pantallas, juego de reglas, juego de construcción, juego simbólico, juego de ejercicio*); 3) ¿Antes del confinamiento estaba el juego entre las tres principales actividades diarias (excluyendo actividades extraescolares y deportivas)?

Durante el confinamiento-juego en el hogar: se centra en los mismos elementos que el apartado anterior, no obstante, referidos al encierro total en el hogar.

Procedimiento de recogida de datos y análisis de datos

Para la recogida de datos hemos optado por adentrarnos en las nuevas alternativas que existen para investigar en situaciones de confinamiento total como la vivida. De este modo y de acuerdo con los nuevas alternativas de investigación social que nos facilitan las diferentes herramientas digitales y las TIC (Lorca-Montoya et al., 2016) hemos empleado distintas herramientas. En primer lugar, el cuestionario se fue alojado en la plataforma *Microsoft forms* y para su difusión se han empleado redes sociales, mailing selectivo (AMPAS, fundaciones, etc), redes de mensajería, página web y medios de comunicación locales y nacionales (prensa escrita, online y radio). Este despliegue de acciones nos ha ayudado a un volumen interesante de familias en un tiempo récord que con otros procedimientos más clásicos hubiese sido imposible dadas las circunstancias de confinamiento de la población.

La recolección de los datos se inició el 7 de abril del 2020 en el momento de las restricciones más severas y cuando ya se acumulaban tres semanas de confinamiento, la finalización del proceso se produjo el 27 de abril del 2020 al permitir salir a los menores a la calle a partir de este día. Para responder el cuestionario era preciso ser mayor de edad con hijas/os menores de 18 años conviviendo durante el confinamiento. Asimismo, se ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos de la investigación.

En este primer análisis exploratorio se ha optado por un análisis de carácter descriptivo e inferencial de tipo no paramétrico debido a las características de las variables analizadas (en escala ordinal y nominal). La descripción de las variables se ha realizado a través de análisis de frecuencias y de tendencia central.

RESULTADOS

La exposición de los resultados comenzará con los acompañantes de juego en los hogares. A continuación, repasando la tipología de juegos practicados en los hogares antes y durante el confinamiento, por último, nos detendremos en saber si el juego es prioritario en los hogares antes y durante el confinamiento.

Con quién jugaba su hija/o antes y durante el confinamiento

A continuación, se presenta el tipo de acompañantes de los menores cuando jugaban antes y durante el confinamiento. Como podemos observar en la figura 1, los porcentajes obtenidos antes y durante el confinamiento nos indican que las hermanas/os y los progenitores son las figuras con las que suelen jugar los menores en los hogares. Otro aspecto a destacar es el descenso producido en la interacción con otros miembros familiares como abuelas/os, primas/os, etc., algo que podríamos esperar dado la situación de confinamiento que impedía la reunión de miembros familiares no convivientes. En el caso de ninguno, apenas se ha producido variación en los porcentajes.

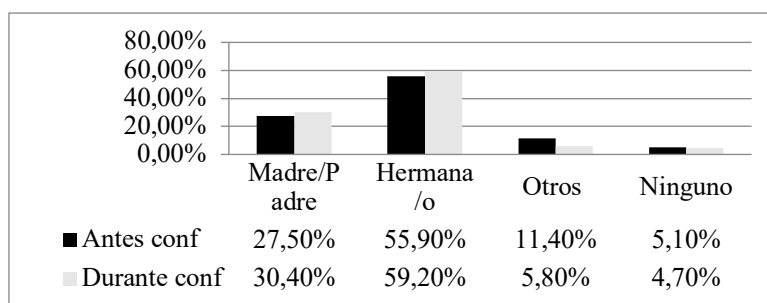


Figura 1. Con quién jugaban los menores antes y durante el confinamiento.

Qué tipo de juegos eran practicados por sus hijas/os antes y durante el confinamiento

Por otra parte, se preguntaba a las familias por las preferencias de juego de sus hijas/os antes y durante el confinamiento. Como observamos en la figura 2, antes del confinamiento los juegos de ejercicio eran los predominantes hasta el confinamiento con un 33,8%, seguidos de los juegos de pantallas con un 18,8% y los juegos simbólicos con un 18,5% del total de respuestas. Al referirse al confinamiento, los juegos que han bajado más han sido los juegos de ejercicio que han obtenido el 19,5% del total, en contraposición los juegos de pantallas han aumentado su presencia durante el confinamiento alcanzando el 25,2%. Otro elemento a subrayar es el aumento notable de los juegos reglados y que existen unos porcentajes prácticamente iguales en los juegos de ensamblaje y simbólicos antes y durante el confinamiento.

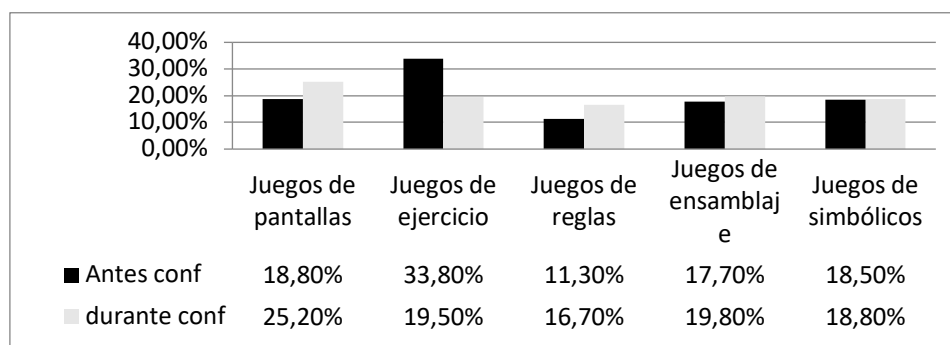


Figura 2. Tipología de juegos practicados por los menores antes y durante el confinamiento.

El juego como actividad prioritaria antes y durante el confinamiento

En este apartado se hace referencia a la preferencia por el juego entre los menores a la hora de escoger qué hacer libremente sin la supervisión de un adulto. Los datos nos indican que el juego se sitúa dentro de las 3 primeras actividades diarias que realizan los menores antes y durante el confinamiento. No se han producido grandes variaciones, pero sí que la preferencia por el juego durante el confinamiento ha llegado casi a la totalidad de las respuestas.

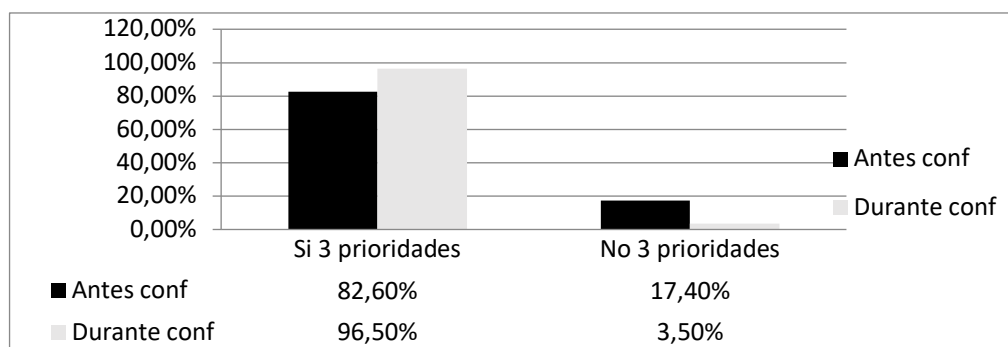


Figura 3. El juego entre las 3 actividades prioritarias antes y durante el confinamiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio los progenitores han escogido con total libertad responder el cuestionario, hecho que nos evidencia quién se responsabiliza de las actividades y conoce las preferencias de sus hijas/os. En este caso han sido las mujeres las que han respondido de manera mayoritaria en este estudio con un elevado porcentaje (75,7%), constatándose que en la actualidad, siguen siendo las que se suelen encargar de las tareas relacionadas con la educación de sus hijas/os (Fraguela, Lorenzo, & Varela, 2011) y que esta situación de confinamiento no ha modificado la tendencia. Asimismo, se constata una sobrerrepresentación del contexto urbano sobre el rural, dada la brecha digital existente en el país (Mendizabal, 2013; Romo, 2017), no es de extrañar que en este estudio la población urbana está sobrerrepresentada al compararlo con el ámbito rural.

Con relación a *los acompañantes durante el juego antes y durante el confinamiento* no se han producido variaciones importantes con respecto a la compañía durante el juego, hermanas/os y progenitores son las personas que más interactúan con sus hijos a la hora de jugar. Esta tendencia estaría dentro de lo esperado ya que el 70% de las familias españolas consideran fundamental que el acompañamiento en el juego por parte de algún familiar (ALDI, 2019), esta tendencia también puede ayudar a la mejora de los vínculos entre familiares a través del juego (Campos, & Ramos, 2019; Duhalde et al., 2011; Guijarro et al., 2017).

En lo relativo a *Tipología de juego antes y durante el confinamiento* se observa claramente que en el momento anterior al confinamiento, los juegos con mayor preferencia eran los juegos de ejercicio, pero en el momento en el que se produjeron las limitaciones para estar en la calle, estos juegos han descendido bruscamente, lo que nos indica que antes de la pandemia una gran parte del juego de ejercicio era realizado al aire libre aportando una serie de beneficios relacionados con el juego al aire libre (Bowler, Buyung-Ali, Knight, & Pullin, 2010; Tandon,

Saelens, Zhou, & Christakis, 2018; Wheeler, Cooper, Page, & Jago, 2010). Desgraciadamente, durante el confinamiento este juego de ejercicio se ha visto reducido claramente lo que indica un ritmo de vida más sedentario en la infancia y juventud lo que supone un incremento en los riesgos asociados a la calidad de vida y la salud de los menores. Con respecto a los juegos de pantallas será interesante continuar profundizando sobre ellos ya que no siempre es fácil identificar cuándo se juega en las pantallas. Asimismo, con respecto a los juegos en pantalla nos gustaría destacar que, aunque pueden aportar ciertos beneficios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como los relacionados con la motivación y el desarrollo de ciertas habilidades (Brito, 2016; Horowitz, 2019), debemos prestarles más atención ya que también existen aspectos negativos derivados de la sobreexposición a estos juegos, lo que puede derivar en problemas de depresión y ansiedad o la adicción, entre otros (Breland, Fox, & Horowitz, 2013; Stiglic & Viner, 2019). También queremos destacar, que en el confinamiento los juegos de reglas se han visto potenciados y los valores en cada tipo de juego se han visto más equilibrados en sus porcentajes en comparación a antes del confinamiento.

Por último, en lo que se refiere a la presencia del juego entre las tres prioridades de los menores en su vida, hemos comprobado cómo antes y durante el confinamiento el juego ha sido una de las actividades fundamentales en la vida de los menores. No obstante, durante la pandemia el juego fue una prioridad para el 96,5% de la población analizada, lo que nos indica que en los nuevos hábitos y rutinas durante el confinamiento el juego era fundamental en el tiempo de ocio de los menores y en la vida familiar.

Futuras líneas de investigación

En los siguientes estudios que den continuidad a este trabajo proponemos continuar profundizando sobre el juego en los hábitos de las familias y los menores en la llamada “nueva normalidad”.

Limitaciones

Dadas las características de la investigación realizada, una de sus debilidades se sitúa en el tipo de muestreo empleado, ya que al ser un muestreo no probabilístico se pierde el control sobre la muestra empleada. Sin embargo, esta era la única opción para poder recabar participantes para el estudio.

Asimismo, debido a los procesos empleados para la distribución del cuestionario, hace que presente un sesgo vinculado a la brecha digital. Desafortunadamente, en este estudio las poblaciones rurales que poseen mayores dificultades para la conectividad a la red no están representadas en la misma proporción que las poblaciones urbanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDI. (2019). *Informe el juego infantil en España*. Retrieved from <https://www.aldi.es/conocenos/sala-prensa/iniciativas-aldi/informe-de-aldi-sobre-el-juego-infantil-en-espana.html>
- Bantulá, J., & Payá, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M., & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, *10*. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-456>
- Breland, J. Y., Fox, A. M., & Horowitz, C. R. (2013). Screen time, physical activity and depression risk in minority women. *Mental Health and Physical Activity*, *6*(1), 10–15. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2012.08.002>
- Brito, R. (2016). Who taught you to play? I DID!! Digital practices and skills of children under 6. *Media Education. Studies & Research*, *7*(2), 281–302. <https://doi.org/doi:10.14605/MED721607>

- Brooks, F. M., Chester, K. L., Smeeton, N. C., & Spencer, N. H. (2016). Video gaming in adolescence: factors associated with leisure time use. *Journal of Youth Studies, 19*(1), 36–54. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048200>
- Campos, R. K., & Ramos, T. K. (2019). Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas. *Educação (UFES)*, *44*, 68. <https://doi.org/10.5902/1984644434956>
- Duhalde, C., Tkach, C., Esteve, M. J., Huerín, V., & R de Schejtman, C. (2011). El Jugar En La Relación Madre-Hijo y los procesos de simbolización en la infancia. *Anuario de Investigaciones, 28*, 239–246. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947078>
- Fraguela, R., Lorenzo, J., & Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 429–446. Retrieved from <https://revistas.um.es/rie/article/view/112661/135351>
- Guijarro, Sagarna, G., & Castro, J. (2017). La terapia de juego para el fortalecimiento del vínculo a través de técnicas de Theraplay ®: intervención en un caso clínico Play therapy for the strengthening of the bond through Theraplay ® techniques : intervention in a clinical case. *Revista Clínica Contemporánea, 8*(e-18), 1–12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5093/cc2017a12>
- Horowitz, K. (2019). Video Games and English as a Second Language: The Effect of Massive Multiplayer Online Video Games on The Willingness to Communicate and Communicative Anxiety of College Students in Puerto Rico. *American Journal of Play, 11*(3), 379–410.
- Lorca Montoya, S., Carrera Farran, X., & Casanovas Català, M. (2016). Análisis De Herramientas Gratuitas Para El Diseño De Cuestionarios on-Line. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, (49)*, 91–104. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.06>
- Mendizabal, M. J. (2013). *Mundo rural y TIC*. UNED. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Mjmendizabal/Documento.pdf>
- Payà, A., & Bantulà, J. (2019). Building a System of Indicators to Evaluate the Right of a Child to Play. *Children and Society, 33*(1), 13–23. <https://doi.org/10.1111/chso.12291>
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children’s Places. *Childhood, 11*(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Romo, N. (2017). TIC y educación inclusiva. *Bordon, Revista de Pedagogía, 69*(3), 41–56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Singer, D. G., Singer, J. L., Agostino, H. D., & DeLong, R. (2009). Children’s Pastimes and Play in Sixteen Nations Is Free-Play Declining? *American Journal of Play, 1*(3), 283–312.
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open, 9*(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2018). A comparison of Preschoolers’ physical activity indoors versus outdoors at child care. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112463>
- Wheeler, B. W., Cooper, A. R., Page, A. S., & Jago, R. (2010). Greenspace and children’s physical activity: A GPS/GIS analysis of the PEACH project. *Preventive Medicine, 51*(2), 148–152. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.06.001>

Brincar no jardim de infância em tempo de covid-19: o que mudou na percepção da criança?

Mariana Moreira¹, Rita Cordovil¹, Guida Veiga^{2,3} & Frederico Lopes⁴

¹ CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

² Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Évora

³ Comprehensive Health Research Centre (CHRC), Universidade de Évora, Évora, Portugal

⁴ Laboratório de Comportamento Motor, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

RESUMO

Devido à pandemia de COVID-19, para garantir uma reabertura segura dos espaços de Jardim de Infância (JI) em Portugal o Governo definiu diretrizes para a reorganização do funcionamento desses estabelecimentos de ensino. Apesar de recomendarem o distanciamento físico, estas diretrizes frisaram concomitantemente a importância de se garantir o direito a brincar, essencial ao desenvolvimento harmonioso e ao bem-estar da criança. Este artigo expõe o desenho de um estudo qualitativo, integrado numa dissertação de doutoramento em curso, que tem como objetivo analisar a percepção das crianças de idade pré-escolar sobre as mudanças que ocorreram no seu brincar após a implementação das diretrizes do Governo face à pandemia de COVID-19. Através de uma abordagem metodológica de estudo de caso múltiplo, prevê-se a participação de 24 crianças do pré-escolar (5-6 anos) de 4 JI's do concelho de Gondomar (6 de cada JI), de ambos os sexos, sem problemas do neuro-desenvolvimento. Para valorizar a criança como participante ativa na construção e determinação da sua experiência, a recolha de dados será concretizada através de metodologia participativa, com recurso ao desenho e à entrevista semiestruturada. Prevê-se ainda a utilização das notas de campo, observação participante e o registo em vídeo dos comportamentos das crianças no JI. A análise de dados será realizada através da análise de conteúdos das entrevistas e da análise categorial/temática dos desenhos e dos comportamentos observados por vídeo e notas de campo. A consistência do estudo será garantida por autoria externa e a credibilidade assegurada através da revisão dos conteúdos pelas próprias crianças e supervisão do trabalho do investigador. Pretende-se com este estudo dar a conhecer como é que a criança percebe as alterações no JI decorrentes das medidas de contingência face à pandemia de COVID-19, e dessa forma contribuir para que as diretrizes do Governo possam ser eventualmente repensadas à luz das perspetivas e necessidades do seu principal utilizador, a criança.

PALAVRAS-CHAVE

Pré-escolar; brincar; desenhos e entrevista semiestruturada; COVID-19.

INTRODUÇÃO

Brincar é a atividade mais importante da infância (Lester & Rusell 2010), estando por isso definido como um Direito pela *Convenção dos Direitos da Criança* (artigo nº31) (UNICEF, 2018). É um ato espontâneo, voluntário, objeto de prazer e fonte de bem-estar, essencial ao desenvolvimento de uma série de competências cognitivas, motoras e socioemocionais (Kesicioglu, Yildirim Hacıbrahimoglu & Aktaş, 2019).

Hoje sabe-se que o projeto e edificação das instalações físicas do JI e o tipo de práticas pedagógicas nele implementadas pelos agentes educativos são geradores de diferentes oportunidades de ação, percebidas pela criança na sua relação funcional com o ambiente, sendo assim fortes preditoras do seu brincar, comportamento motor, socioemocional (Barker, 1968; Berti, Cigala & Sharmad, 2019; Farinha, Correia & Carvalho, 2019); Gibson, 1979; Moore, 2012) e ainda capacidade para aprender (Neto, 2017).

Em tempo de pandemia, e após um longo período de encerramento dos JI's em Portugal devido ao estado de Emergência decretado pelo Governo a 18 de março de 2020, acompanhado de um período de confinamento, este contexto voltou a reabrir apenas a 1 de junho de 2020 com novas diretrizes definidas pelo Governo em conjunto com a Direção Geral da Saúde tendo em vista mitigar a possibilidade de contágio e garantir a segurança da comunidade educativa. Nestas diretrizes foram aconselhadas condições específicas de funcionamento, entre as quais regras de lotação (ex. diminuir o número de crianças por sala, maximizar o distanciamento entre crianças); organização de circuitos alternativos e horários desfasados e procedimentos de desinfeção de adultos e crianças, espaços e materiais. Prevendo-se o forte impacto que estas diretrizes teriam no espaço e práticas pedagógicas do JI, o Governo sublinhou que apesar da recomendação do distanciamento físico, nunca se poderia perder de vista a importância de se garantir o bem-estar da criança e o seu direito a brincar (Direção Geral da Educação, 2020).

Brincar no JI em tempo de pandemia e sobretudo após um longo período de confinamento ganha ainda mais valor. Quando a criança brinca desenvolve um conjunto de respostas flexíveis às situações que vive e dessa forma percebe o mundo como um lugar menos assustador e aborrecido. O brincar torna-se assim uma estratégia para mitigar os efeitos do stress e ansiedade (Lester & Russell, 2010), e os problemas emocionais e relacionais (Tyrer & Fazel, 2014), sentimentos que têm sido reportados pelas crianças e seus cuidadores nesta fase pandémica que atravessamos (Idoiaga et al., 2020). Para além disso, brincar no JI parece criar oportunidades de movimento constituindo-se como uma forma de contrariar os níveis alarmantes de sedentarismo, reportados também durante este período de confinamento no estudo nacional de Pombo e colaboradores (2020).

Assim, torna-se essencial que o JI, mesmo com a implementação das Diretrizes propostas pelo Governo, continue a ser, aos “olhos” da criança, um espaço e lugar, promotor de oportunidades de ação ricas e variadas, que permitam às crianças continuarem a arriscar-se a criar, descobrir e envolver-se com tempo e perseverança em novas brincadeiras de forma livre e espontânea (Kytä, 2004; Laevers, 2015; Moore, 2012).

Há no entanto que lembrar que a percepção da criança sobre o ato de brincar é muito diferente da percepção do adulto sobre esse mesmo ato (Børve & Børve 2017; Lopes, Cordovil & Quitério, 2019), logo os significados e sentimentos que a criança tem relativamente ao brincar são muitas vezes imperceptíveis ao adulto (Pereira & Cunha 2007) e por isso torna-se cada vez mais essencial que as decisões/medidas que afetam o envolvimento físico e social do JI, e consequentemente o brincar da criança, sejam tomadas não só por agentes políticos, muitas vezes afastados do contexto educativo, mas também em conjunto com o seu principal utilizador, a criança (Børve & Børve 2017; Corsaro, 2011; Lester & Rusell 2010).

Embora escassos, já existem alguns estudos que através de metodologias qualitativas e participativas envolvem as crianças neste processo de construção procurando saber quais as suas brincadeiras preferidas, os espaços onde mais gostam de brincar e que materiais lhes despertam mais interesse (Kesicioglu et al., 2019; Lopes et al., 2019; Marchi, 2018; Ward, 2018). Nestes estudos, as crianças revelam ter grande capacidade crítica sobre o seu espaço de brincadeira, não só em termos da organização de espaços e materiais, mas também da permissão dos adultos para brincarem com alguns elementos (Lopes et al., 2019). Elas conseguem identificar necessidades e perspetivas coincidentes com os critérios esperados para um envolvimento físico e social promotor do seu bem-estar e desenvolvimento harmonioso (Lopes et al., 2019). Neste sentido, as crianças devem ser envolvidas de forma ativa nos processos e planeamento, e tornarem-se co-construtoras dos espaços que para elas são pensados (Capurso et al., 2020; Ward, 2018).

Até ao momento não se conhecem investigações nacionais ou internacionais que tenham estudado, a partir da perceção da criança, o impacto das diretrizes governamentais face à contenção da pandemia de COVID-19 no JI, no seu brincar. Essa abordagem prioriza os interesses e bem-estar da criança, pois permite valorizar o seu direito, enquanto ator social, a expressar de forma livre a sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito e de ver tomada essa opinião em consideração, tal como o preconizado nos artigos 12º, 13º da *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (UNICEF, 2018). Assim, o estudo exposto neste artigo apresenta-se com o intuito de dar resposta a esta necessidade urgente. Através de uma investigação realizada *com a criança*, procura dar a conhecer como é que esta perceciona as mudanças que aconteceram no espaço e práticas pedagógicas do seu JI e o impacto das mesmas no seu brincar. Desta forma, ambiciona contribuir para que as diretrizes do Governo possam ser eventualmente repensadas à luz das perspetivas das suas necessidades enquanto principal utilizador deste contexto.

MÉTODOS

Este estudo será de natureza qualitativa e interpretativa e seguirá uma metodologia condizente com os princípios da *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Considera-se que esta é a metodologia mais adequada para compreender crenças, representações, significados e perspetivas que a criança tem do seu brincar no contexto do JI em interação com os pares e com os adultos (Dias, 2018), bem como a melhor forma de promover reflexão e mudança na Escola e Educação após a Investigação (Almeida & Freire, 2008).

Participantes

Irá utilizar-se uma abordagem metodológica de estudo de caso múltiplo, para garantir um estudo mais convincente, com maior grau de transferibilidade e garantia de rigor científico (Yin, 2005). Assim, prevê-se a participação de um total de 24 crianças do ensino pré-escolar (5-6 anos) de 4 JI's do concelho de Gondomar (6 de cada), de ambos os sexos, sem problemas do neuro-desenvolvimento. Terão de ser crianças que se tenham mantido no mesmo JI antes e depois da pandemia COVID-19. Ressalva-se que esta previsão poderá aumentar ou diminuir de acordo com o critério de saturação teórica realizada ao longo da investigação, tal como referido por Rego, Pina e Meyer (2018).

Interessa ainda referir que este estudo está enquadrado na 2ª fase de uma dissertação de Doutoramento em curso aprovada pela Comissão de Ética da Faculdade de Motricidade Humana e iniciado a setembro de 2019. Por conseguinte, os critérios de seleção dos 4 JI's decorrerão da 1ª fase desse mesmo projeto onde se avaliou e classificou (má, razoável, boa,

excelente) a qualidade do envolvimento físico e das práticas pedagógicas implementadas, aquando a reabertura destes espaços no dia 1 de junho de 2020. Assim, tendo em vista garantir a presença de estudos de caso de JI's com realidades de espaços e de práticas pedagógicas diferenciadas, perspetiva-se a seleção das crianças participantes de 2 JI's com critérios de qualidade de envolvimento físico e de práticas pedagógicas más ou razoáveis, bem como crianças de outros 2 JI's que cumpram critérios de qualidade de envolvimento físico e de práticas pedagógicas boas ou excelentes. Desta forma, será possível contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa (Rodríguez, Flores & Jiménez, 1999).

Procedimentos

Após a autorização da entrada da investigadora pela Direção dos JI's no espaço escolar, proceder-se-á à seleção das crianças participantes de acordo com os critérios de inclusão supracitados, de forma não aleatória e por conveniência em conjunto com a Direção Pedagógica e as Educadoras Responsáveis. Pretende-se assim selecionar crianças de ambos os sexos com comportamentos lúdicos e de interação muito próprios, expressivos da sua individualidade, tendo como objetivo construir uma amostra mais representativa da realidade de cada JI, como é aconselhado por Hayball e Pawlowski (2018). Após esta fase será entregue o consentimento informado aos pais das crianças selecionadas, de acordo com a Declaração de Helsínquia (1994), e um questionário sociodemográfico para controlar esta variável. Após a autorização dos pais e no sentido de reconhecer a criança como ser social no seu próprio direito (O'Kane, 2008) irá também obter-se o seu assentimento informado. Será explicado à criança de forma simples mas exata o que lhe vai ser pedido e feito com ela (Cameron, 2005). Às mesmas será garantida a participação voluntária e respeitado o direito de desistir a qualquer momento (Kyritsi, 2019).

Prevê-se que, em cada JI, a recolha de dados seja concretizada no espaço de 5 dias. No primeiro dia o objetivo será desenvolver alguma familiaridade entre a investigadora e o JI, nomeadamente as suas rotinas, bem como obter uma visão geral da utilização dos espaços de brincadeira no interior e no exterior, pelas crianças. Os dois dias seguintes serão dedicados à observação participante dos comportamentos lúdicos das crianças nos espaços de brincadeira do interior e exterior. Nos dois últimos dias serão realizados os desenhos e as entrevistas, bem como a discussão e reflexão com as crianças sobre os dados recolhidos. Estes procedimentos foram pensados de acordo com algumas investigações anteriores, que abordaram como realizar investigação "Com a Criança" em idade pré-escolar (Corsaro, 2011; Clark & Moss, 2005; Koch, 2019), quais os seus tipos de brincar e espaços de brincadeira preferidos em contextos como a casa, cidade ou jardim de infância (Kesicioglu et al., 2019; Marchi, 2018), por forma a garantir uma recolha de dados mais fidedigna.

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados assentam nos princípios de uma metodologia participativa, que permitem conhecer a forma como as crianças olham e sentem o fenómeno em estudo, reconhecendo-as como participantes ativos, com direito de exercer uma influência direta nos espaços que são para elas construídos (O'Kane, 2008). Irá por isso recorrer-se ao desenho e à entrevista semiestruturada.

O desenho é um método que vai de encontro ao modo de comunicação mais espontâneo da criança, a expressão não verbal, sendo por isso uma estratégia muito rica para facilitar a criança a expor o seu ponto de vista sobre um determinado fenómeno (Duncan, 2015), sobretudo as crianças mais reservadas (O' Kane, 2008). Para além disso é um método

interativo e criativo, típico do dia-a-dia da criança em idade pré-escolar, que contribui para reduzir a sua percepção sobre a autoridade do investigador adulto, permitindo um melhor equilíbrio entre as condições de participação na investigação por parte das crianças e do adulto, e possibilitando também uma discussão mais focada (Hayball & Pawlowski, 2018). É ainda considerado o melhor método visual para ilustrar os pensamentos, sentimentos e identidades das crianças pequenas nos contextos da investigação (Barley & Russell, 2019).

A realização do desenho será individual. Para isso será entregue uma folha branca A4 e marcadores de várias cores a cada criança e ser-lhe-á pedido para desenhar como brinca no seu JI. A realização do desenho será a base para iniciar a entrevista semiestruturada, bem como o ponto de partida para iniciar a discussão que terá como principal intuito compreender como é que as brincadeiras das crianças entrevistadas mudaram antes e depois do período de confinamento (Pereira & Cunha, 2007).

As entrevistas serão realizadas em pares (duas crianças ao mesmo tempo), pois ao estar acompanhada a criança não se sente objeto de avaliação individual, estando assim mais à vontade (Vásquez & Angulo, 2003). Cada entrevista será gravada em vídeo, não só para que a investigadora esteja mais confortável e envolvida na conversa, mas também para assegurar uma transcrição mais real do conteúdo recolhido, quer a nível verbal, quer não verbal, o que é aconselhado pelos especialistas em análise de dados qualitativos (Kuckartz & Rädiker, 2019).

A entrevista semiestruturada é uma das técnicas de recolha de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso (Flick, 2004). Por não seguir uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, este instrumento garante maior flexibilidade relativamente à forma como os temas são abordados, conferindo maior liberdade à criança para se expressar (Meirinhos & Osório, 2010). Assim, prevê-se que as questões surjam de forma natural, de acordo com o diálogo que for estabelecido com as crianças, mas com temas-foco previamente planeados (Cameron, 2005), como por exemplo que materiais estão presentes nos espaços de brincadeira (interiores e exteriores), quais o que podem ou não ser utilizados, que “figuras” estão presentes, se pares ou adultos, que tipo de interação decorre em cada espaço de brincadeira, o tempo e frequência das brincadeiras, os sentimentos associados a cada brincadeira desenvolvida num determinado espaço, quais os espaços de brincadeira preferidos (interior e exterior), se sugerem a mudança de algum desses espaços, como seria concretizada essa mudança, e por fim abordar recordações de alguma alteração que tenha sido feita nos espaços de brincadeira interiores e exteriores com a pandemia.

Prevê-se que as entrevistas tenham uma duração de entre 30 a 45 minutos. O espaço para realizar a entrevista e desenho será escolhido pelas próprias crianças, para que se sintam num espaço familiar e assim possam ser mais espontâneas. O investigador terá o cuidado de utilizar uma linguagem simples para facilitar a compreensão da criança sobre o que lhe está a ser pedido, bem como uma linguagem não-verbal adequada, com uma postura aberta e olhar atento (Cameron, 2015).

Para complementar a informação das entrevistas e dos desenhos com os comportamentos lúdicos de cada criança no espaço interior e exterior do JI, irá também recorrer-se à utilização das notas de campo, da observação participante e do registo dos comportamentos das crianças em vídeo.

ANÁLISE DE DADOS

O tratamento e a análise de dados serão realizados através da análise de conteúdos das entrevistas, e análise categorial/temática dos desenhos e dos comportamentos observados

por vídeo e notas de campo, com recurso à utilização do programa de análise de dados qualitativos *MAXQDA 2020*. Assim, as categorias serão criadas com base numa codificação aberta, axial e seletiva (Kesicioglu et al., 2019). O processo de categorização irá obedecer às regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Bardin, 2008). Estes procedimentos seguem os mesmos já realizados em estudos semelhantes (Hayball & Pawlowski, 2018; Kesicioglu et al., 2019; Lopes et al., 2019; Pawlowski et al., 2018). A credibilidade será garantida a partir da revisão dos dados recolhidos pelas próprias crianças, bem como pela supervisão do trabalho do investigador pelos pares. A consistência do estudo será garantida por um autor externo. A partir da concretização destes processos, objetiva-se a construção de uma teoria sistemática, para que outros investigadores possam reproduzir um estudo similar na mesma área e publicar os seus resultados com um grau elevado de confiabilidade, indo de encontro ao defendido por Lambert (2019).

Limitações previstas

O facto de se idealizar a realização deste projeto a partir de um grupo de participantes reduzido, construída por conveniência, bem como a possibilidade de ocorrerem alterações nas questões de investigação inicial, de acordo com a experiência e sensibilidade do investigador em campo, embora sejam típicas dos estudos qualitativos, podem ser apontadas como limitações, que serão geridas da melhor forma para garantir a credibilidade, validade e consistência do estudo.

CONCLUSÃO

Este artigo expõe um desenho de estudo que se propõe a analisar através do olhar e voz da criança o impacto que as diretrizes propostas pelo Governo face à pandemia de COVID-19 aquando a reabertura dos JI's tiveram no seu brincar, como consequência da alteração dos espaços de brincadeira e práticas pedagógicas aplicadas sobre os mesmos.

Brincar é a atividade mais importante da infância, fonte de bem-estar e essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança (Lester & Rusell 2010). Sendo o JI um contexto proximal da criança, com grande impacto no seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1995), interessa que em tempo de pandemia e sobretudo após um longo período de confinamento com impacto negativo no brincar ativo e nas competências sociais e de regulação emocional, que este possa continuar a ser um contexto promotor de oportunidades de ação ricas e variadas (Kyttä, 2004), que permitam à criança ter espaço e lugar para brincar de forma livremente escolhida, pessoalmente dirigida e intrinsecamente motivada (Playwork Principles Scrutiny Group, 2005).

Contudo, há que lembrar que a perceção, significado e sentimento que a criança atribui ao ato de brincar é muito diferente da do adulto, e por vezes impercetível ao mesmo, tornando-se por isso essencial que as decisões/medidas que afetam o espaço físico e práticas pedagógicas do JI e consequentemente o brincar da criança, sejam tomadas não só por agentes políticos, mas também em conjunto com o seu principal utilizador, a criança. Contudo, em tempos de crise como o que estamos a atravessar continuam a criar-se diretrizes, que embora sublinhem a importância de se garantir o Direito a Brincar, não incluem nem preveem a inclusão das crianças na construção ou reavaliação do impacto das mesmas nos espaços e práticas pedagógicas promotoras da sua brincadeira.

Assim, com este trabalho espera-se conseguir não só ter uma perceção mais real sobre o impacto destas diretrizes no brincar da criança em idade pré-escolar no JI, mas também

acesso à sua perspectiva desejada sobre como gostaria que a escola se adaptasse a esta nova realidade.

Desta forma, ambiciona-se sensibilizar os agentes políticos para a importância de consultar a criança enquanto ator social participativo e enquanto co-protagonista dos processos de planeamento e criação de oportunidades significativas de brincadeira, que vão de encontro aos seus interesses e necessidades (Lopes et al., 2019), para que assim lhes seja dado um lugar de vez e de voz, tal como o preconizado nos artigos 12º, 13º e 31º da Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Financiamento

Este estudo está enquadrado num projeto de Doutoramento a ser financiado por uma bolsa de Doutoramento atribuída pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência SFRH/BD/138071/2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbros Edições
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, R. G. (1968). Ecological psychology; concepts and methods for studying the environment of human behavior. *American Anthropologist*.
- Barley, R., & Russell, L. (2019). Participatory visual methods: exploring young people's identities, hopes and feelings. *Ethnography and Education*. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441041>
- Berti, Cigala & Sharmad (2019). The meanings of spaces in Early Childhood Education and care centres: a literature review, advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. In *Early Child Development and Care*, 187, 1069-1081. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: A guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597-610. <https://doi.org/10.1080/03004430500131387>
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64. <https://doi.org/10.5334/cie.17>
- Clark, A., Moss, P. (2005). *Spaces to Play-More Listening to young children using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª edition. Artmed.
- Dias, M. J. F. de S. (2018). *(Re)Tratar o brincar pela lente das crianças*. (Master's thesis, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra). Retrieved from https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23138/1/MARIANA_DIAS.pdf
- Direção Geral da Educação. (2020). *Orientações - Pré-escolar, Reabertura Educação*. 1-12.
- Duncan, P. A. (2015). Pigs, planes, and play-doh: Children's Perspectives on Play as Revealed through Their Drawings. *American Journal of Play*, 8 (1), 50-72.
- Farinha, J., Correia, V., & Carvalho, J. (2019). Influência do behavior setting no comportamento infantil. In *Cadernos de Educação de Infância*, 118, 7-13. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Hayball, F. Z. L., & Pawlowski, C. S. (2018). Using participatory approaches with children to better

- understand their physical activity behaviour. *Health Education Journal*, 77(5), 542–554. <https://doi.org/10.1177/0017896918759567>
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., & Picaza, M. (2020). Exploring Children's Social and Emotional Representations of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11 (1952), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Kesicioglu, O. S., Yildirim Hacıbrahimoğlu, B., & Aktaş, B. (2019). An Examination of Preschool Aged Children's Perceptions of Play. *International Journal of Society Researches*, 11(18), 49–60. <https://doi.org/10.26466/opus.540840>
- Koch, A. B. (2019). Children as participants in research. Playful interactions and negotiation of researcher–child relationships. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1581730>
- Kyritsi, K. (2019). Doing Research With Children: Making Choices on Ethics and Methodology That Encourage Children's Participation. *Journal of Childhood Studies*, 44(2), 39–50. <https://doi.org/10.18357/jcs442201919059>
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Lambert, M. (2019). Grounded Theory. In M. Lambert (Ed.), *Practical Research Methods in Education: An Early Researcher's Critical Guide* (pp. 132-139). Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781351188395>
- Laevers, F. (2015). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(58), 152. <https://doi.org/10.18222/ae255820142794>
- Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Working Paper n°57*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lopes, F., Cordovil, R. & Quitério, A. (2019). Desenhar o brincar no exterior: uma perspectiva participativa. In K. O'Hara, B. Travassos & C. Lourenço (Eds.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIV* (pp. 159-164). Covilhã: UBI Edições
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA. Text, Audio and Video*. German:Springer.
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43 (2),727-746. <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER:revista de educação, inovação, investigação em Educação*, 2 (2), 49-65. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser>
- Moore, G. T. (2012). The Children's Physical Environments Rating Scale (CPERS5). University of Sidney ARC Physical Environments of Early Childhood Centers Project. <https://doi.org/10.3109/10903120903349747>
- Neto (2017) Brincar e Ser ativo na escola. In *Diversidades- Educação e Aprendizagem*, 51,9-17. http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%2051.pdf.
- O'Kane, C. (2008). The Development of Participatory Techniques - Facilitating Children's Views about Decisions Which Affect Them. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with Children - Perspectives and Practices - Second Edition* (pp. 125- 155). USA and Canada:Routledge
- Pawlowski, C. S., Schipperijn, J., Tjørnhøj-Thomsen, T., & Troelsen, J. (2018). Giving children a voice: Exploring qualitative perspectives on factors influencing recess physical activity. *European Physical Education Review* 24 (1),1-17. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664748>
- Playwork Principles Scrutiny Group, Cardiff (2005). The Playwork Principles. Retrieved from <https://www.playwales.org.uk/eng/playworkprinciples>
- Pereira, R. S., & Cunha, M. D. da. (2007). A pesquisa na escola com crianças pequenas:desafios e possibilidades. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia Da Educação*, 5 (8), 113–130.
- Rego, A., Cunha, P., & Meyer, V. M. (2018). Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. *Revista de GESTÃO dos Países de Língua Portuguesa*, 17 (2), 43-57.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Tyrer, R. A., & Fazal, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum

- seeking children: A systematic review. *PLOS ONE*, 9 (5), 1-12.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
- UNICEF (2018). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* [PDF] Retrieved from https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga:Ediciones Aljibe.
- Ward, K. (2018). What's in a dream? Natural elements, risk and loose parts in children's dream playspace drawings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 34–42.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.04>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

CAPÍTULO 8.
Jogo e Investigação

O jogo da investigação antropológica

Bruno Urbano

Politécnico de Leiria

RESUMO

A investigação antropológica baseia-se no método de observação-participante para recolha de dados etnográficos que caracterizam uma dada cultura e, comparativamente, contribuem para a compreensão da humanidade. Apesar da simplicidade da formulação teórica, a aplicabilidade prática de um trabalho de campo antropológico é feito de imponderáveis, variações e consequentes dificuldades circunstanciais que decorrem de relações dinâmicas, com constantes contribuições e efeitos de retroalimentação entre os atos do antropólogo, na sua qualidade de investigador e os seus informantes, objetos de observação que, com os seus comportamentos corporizam a cultura que se pretende conhecer e compreender. Análogo a um processo de aprendizagem, estas interações nem sempre ocorrem num contexto formal, concebido para a transmissão de informação. Esta contingência e aleatoriedade pressupõe do antropólogo a capacidade de cenarização e reação para ativamente propiciar a constituição de situações conducentes à recolha de informação e construção de saber. Com base no trabalho de campo realizado pelo autor na última década, procuram-se as intersecções entre o processo de investigação antropológica, baseado no método de observação-participante e o conhecimento da teoria dos jogos, como estudo formal de conflito e cooperação que tem sido objeto de múltiplas aplicações inclusivamente como processo de pesquisa, no que este pode contribuir para as estratégias de interpelação do campo de estudo. Como pode a teoria dos jogos ser um recurso heurístico para promover a colaboração dos informantes ou, pelo contrário, se constitui como um elemento de enviesamento do trabalho de pesquisa e quais as questões éticas que advêm desta abordagem.

PALAVRAS-CHAVE

Antropologia; método; jogo; heurística.

O JOGO DA INVESTIGAÇÃO ANTROPOLÓGICA

A investigação antropológica baseia-se no método de observação-participante, para recolha de dados etnográficos que caracterizam uma dada cultura e, comparativamente, contribuem para a compreensão da humanidade.

Apesar da simplicidade da formulação teórica, resumindo-se o método de observação-participante à captação ou descrição do que um observador constata num dado contexto social humano, esta acarreta o risco de se pretender fazer com ela demasiado e, ao mesmo tempo, menorizar a especificidade do método. O objetivo de alcançar a compreensão de uma dada cultura através da análise e interpretação é, frequentemente, relegado para segundo plano, quer por posicionamento teórico ou dificuldades analíticas, reduzido a uma estratégia que apela à cultura dominante, uma espécie de voyeurismo, voltado para o entretenimento

(Mills & Ratcliffe, 2012). Qualquer destes significados é muito diferente daqueles tradicionalmente associados à atividade de investigação.

Sendo crescente o interesse nas técnicas de pesquisa antropológica, o discurso e os imaginários etnográficos são objeto de apropriação metodológica numa variedade de campos e contextos. Alguns autores (Mills & Ratcliffe, 2012) exploram inclusivamente a forma como este desenvolvimento tem afetado o estatuto do trabalho de campo em antropologia e a influência da etnografia fora do âmbito da disciplina.

Um trabalho de campo com recolha etnográfica, utilizado como a garantia de legitimidade de uma investigação qualitativa, é um simulacro contemporâneo do que deveria ser considerado, com propriedade, uma investigação antropológica rigorosa. Os seus princípios incluem necessariamente, se não exclusivamente, um compromisso com o objeto de estudo, de longo prazo, sem data de término previsível, sensível ao contexto, com profundidade relacional e atenciosidade generosa (Ingold, 2014).

Esse conhecimento continuado, profundo e íntimo de uma realidade social humana não se coaduna, por um lado, com a leviandade de visitas pontuais e, por outro, é uma prática dificilmente programável. Querer a avaliação de uma proposta de pesquisa antropológica, tendo por base protocolos de metodologias positivistas como referenciais, é condenar as especificidades do conhecimento antropológico à nulidade ou, no mínimo, à incompreensão (Ingold, 2014). A prática antropológica é uma investigação experiencial e não experimental.

Apesar de Alfred Radcliffe-Brown, ter definido antropologia como a "ciência natural da sociedade humana" (cit in Eriksen & Nielsen, 2013) a principal divergência entre esta e uma outra prática empírica está na possibilidade de construção de testes experimentais e ao postular de hipóteses com vista ao seu aperfeiçoamento ou exclusão, com base nos resultados. Deste facto resulta a importância colocada na pesquisa antropológica na única característica que partilha com o método científico, a observação meticulosa e na aplicação de um ceticismo sistemático do que é observado, uma vez que os pressupostos do observador distorcem a observação, logo a partir do que é por ele instituído ou excluído como objeto de estudo.

Resultam daqui, igualmente, as formulações teóricas que rejeitam a formulação de hipóteses interpretativas, baseadas nas observações, que as consideram conjecturais e delimitam um território a ser ocupado e salvaguardado contra a especulação, considerada como introdutora de desordem, inaceitável numa realidade onde apenas factos devem ser considerados (Abélès, 2008).

A investigação antropológica que tenha como princípio único: a possibilidade do antropólogo emergir no final de suas observações, investigações e considerações com uma verdade que, necessariamente, escapa aos atores sociais de uma cultura, enredados em representações parciais da sua realidade (Abélès, 2008), é pretender para o antropólogo uma competência cultural comparativa que excede a capacidade reflexiva que os próprios atores sociais poderão ter. É o remanescente de uma ideia de superioridade cultural, não sendo sequer conciliável com o relativismo que permite uma compreensão dos fenómenos que supere a cultura de origem do próprio antropólogo e lhe permita a análise de outra cultura que não a sua.

Este é, então, o dilema recorrente que a investigação antropológica, eventualmente mais do que qualquer outra disciplina, enfrenta no que diz respeito a justificar o estatuto do conhecimento antropológico:

como é possível reivindicar a condição de produtores especializados de conhecimento se o objeto de nosso conhecimento - a cultura - pode ser

razoavelmente entendido como um modo alternativo de produção de conhecimento? A nossa 'perícia' não implica a problemática reivindicação de transcendência - num certo sentido, de domínio - do 'outro' no que diga respeito ao conhecimento? (Sangren, 2007, p.14).

A resposta está na mudança, aparentemente óbvia, do papel do etnógrafo no contexto da observação-participante. Óbvia uma vez que recupera a premissa presente naquela que é considerada primeira etnografia moderna, o texto fundador do método etnográfico, "Argonauts of the Western Pacific", nas palavras de Bronislaw Malinowski «Tive de aprender como me comportar» (Malinowski, 1932). Colocando de parte muito do evidente anacronismo histórico que o autor expõe no seu texto, sobretudo nas considerações éticas relativamente aos seus informantes, trata-se, então, como agora, do antropólogo se recusar a entender-se a si mesmo como um perito e assumir-se como um aprendiz. Como afirma Tim Ingold, quer-se o entendimento da antropologia como uma prática de educação. Uma prática em que o antropólogo é o principiante, e à educação, em vez de nos colocar numa qualquer posição ou oferecer-nos uma perspectiva, compete a função de nos afastar de qualquer ponto de vista, de qualquer posição ou perspectiva que possamos adotar, sobre o que observamos e experienciamos (Ingold, 2014).

Dada a importância do ato de observação e das presunções do observador "Em certo sentido, toda etnografia é autoetnografia" (Goldschmidt, 1977). O sujeito de investigação é um objeto passível de ser examinado para aprofundar a compreensão de uma cultura, enquanto sujeito de produção de conhecimento. Na autoetnografia as experiências pessoais são valorizadas e, intencionalmente, integradas de forma crítica, quer no processo, quer no produto da pesquisa, como dados primários.

Mas o autobiográfico e as percepções que deste decorrem apenas são dados se tiverem valor antropológico, ou seja, quando enquadrados num contexto histórico, social e dos seus modos culturais. Uma vez que a antropologia trata de cultura, e sendo esta um conceito coletivo, um foco metodológico egocêntrico, no qual o auto seja interpretado como uma permissão para um ato de introspeção narrativa confessional, exclusivamente baseada na memória ou reminiscências pessoais, sem contexto ou análise e interpretação histórica, social e cultural, como fonte de dados, não é sequer auto-etnografia, logo, não será seguramente etnografia (Chang, 2008).

A descrição etnográfica é mais uma arte do que uma ciência, mas não menos precisa ou verdadeira por isso (Ingold, 2014). Numa investigação antropológica há muito mais para descrever do que a mera catalogação de hábitos e costumes. Tornar as descrições complexas e atribuir uma capacidade de decisão real histórica e contextual aos indivíduos que são o objeto da descrição, é a única forma de verdadeiramente qualificar o sentido em que os relatos etnográficos podem ser considerados como uma antropologia que considera a especificidade do seu objeto numa base científica a partir das suas características. A etnografia reside no empenho observacional e da percepção que permita ao praticante seguir o que acontece e reagir-lhe, para reconhecimento de fenómenos culturais e a sua integração nos esquemas explicativos e sistematicamente organizados do saber antropológico.

Na verdade, como o sintetiza Daniel Nettle, todos os métodos nas ciências sociais e comportamentais são qualitativos. Envolvem decisões sobre o que perguntar, o que registar, como representar e codificar os dados e qual é a tipologia de resultados. São decisões fundamentalmente qualitativas, sobre dados qualitativos representados numericamente ou resumidos e representados verbalmente ou visualmente (Nettle, 2015).

Embora o trabalho de campo clássico, ao estilo de Malinowski, de um antropólogo explorando uma cultura por meio da escrita de artigos ou de monografias sob uma autoria

única, seja ainda considerado o estado da arte, um manancial de correntes colaborativas e metodologicamente inovadoras estimulam a disciplina desde sempre e cada vez mais. Exemplos dessas tendências são a intervenção em trabalho de campo, a antropologia aplicada à formulação de políticas sociais por meio de design e experimentação artística (Willerslev, Marcus & Meinert, 2017). As práticas de escrita etnográfica têm passado, ao nível da representação dos seus objetos, de um modelo de emulação do discurso científico para a experimentação com recurso a vários estilos literários que enfatizam os componentes reflexivos e dialógicos da construção do conhecimento antropológico.

Paradigmas disciplinares tendem a ser substituídos por novas formas interdisciplinares de pensamento (Clifford & Marcus, 1986). Os temas tradicionais da etnografia tendem a deixar de ser representados de maneira indiferente, pretensamente distanciada e analítica, mas, contudo, as normas e os ideais do método de observação participante no trabalho de campo, curiosamente, permanecem essencialmente inalterados (Kuklick, 2011). O que não significa que este método não esteja longe de ser o que se entende, convencionalmente, por método nos protocolos da ciência normal, onde implementar um método é seguir uma sequência de etapas pré-estabelecidas e regulamentadas para a concretização de um determinado objetivo (Ingold, 2014).

Como em qualquer outro empreendimento de pesquisa, os etnógrafos enfrentam o desafio inicial de identificar um foco de pesquisa: o que estudar. E, como na pesquisa etnográfica, um foco inicial será refinado, muitas vezes reduzido e às vezes redirecionado no curso do estudo (Chang, 2008). Isso não significa que os pesquisadores podem dar o passo inicial de identificar um foco de pesquisa sem preparação.

Uma vez que, ao contrário de outros modelos de investigação em ciências humanas, não existe um contexto experimental, mas sim, como já referi antes, um contexto experiencial. Por isso, um percurso de investigação antropológico escrupuloso será a aceitação de que um trabalho de campo antropológico é feito de imponderáveis, variações e consequentes dificuldades circunstanciais, que decorrem de relações dinâmicas, tensas, desconfiadas e conflituosas, que estão na origem de sentimentos por vezes muito negativos, cuja decisão de tratar publicamente de forma objetiva não será eticamente tomada sem consideração das suas repercussões.

Com constantes contribuições e efeitos de retroalimentação entre os atos do antropólogo, na sua qualidade de investigador e os seus informantes, objetos de observação que, com os seus comportamentos corporizam a cultura que se pretende conhecer e compreender, nas palavras de Edilene Coffaci de Lima:

o argumento que se deseja destacar aqui é que (a) pesquisa de campo se negoc(e)ia permanentemente, com graus variados de adesão, acomodação ou rejeição e, em alguns momentos, simplesmente as coisas ocorrem (num) vácuo... De todo modo, seja qual for o arranjo, será sempre provisório (Lima, 2014, para. 10).

Esta contingência e aleatoriedade pressupõe do antropólogo a capacidade de cenarização e reação para ativamente propiciar a constituição de situações conducentes à recolha de informação e construção de saber. Numa perspetiva em que saber e ser não são dissociáveis, a observação como uma prática exclusivamente dedicada à objetificação dos seres humanos, afastados do nosso envolvimento consciente com estes que se tornam nossos consociados é uma falácia racionalista (Ingold, 2014).

Num cenário de incertezas pode parecer paradoxal procurar-se intersecções precisamente na teoria dos jogos, uma teoria de modelos dedicados sobretudo ao estudo do que acontece quando indivíduos interagem de maneira racional. Mas, tal como a antropologia, a teoria dos jogos não assume absolutamente nada sobre o seu objeto e aceita a infinita diversidade potencial do fenómeno humano, produzindo conhecimento e observando o seu comportamento, convictos que quanto mais importante for a uma questão, mais precisamos de nos esforçar para evitar ser induzidos em erro por ideias fantasiosas, sobre a mesma (Binmore, 2007).

Esta objetividade é, igualmente, necessária para o trabalho de análise e interpretação que constitui a investigação do antropólogo. No entanto, a principal diferença metodológica entre as disciplinas está no facto da teoria dos jogos pretender acomodar esta variedade infinita dentro de uma única teoria (Binmore, 2007), enquanto a antropologia pretende entender as motivações sejam estas racionais ou de outra ordem que permitem compreender um fenómeno humano específico, um “jogo” onde, em vez de maximizar os resultados da interação como autómatos racionais, os jogadores se comportam como os indivíduos realmente se comportam em situações sociais, com orgulho, rancor, consciência e assim por diante (Nettle, 2015).

Considerados como a demonstração do comportamento humano, que regra geral não correspondia ao que os modelos de racionalidade sugeriam, os primeiros resultados da teoria de jogos foram interpretados como universais. Momentos posteriores revelaram diferenças no comportamento médio entre populações diferentes e, sobretudo, que pequenas mudanças nas formas como os jogos eram configurados produzem resultados bastante diferentes. Algumas das questões que daí resultam são temas clássicos da antropologia, sobretudo a questão do efeito do observador nos sujeitos de observação (Nettle, 2015).

E daí o interesse desta pesquisa sobre a possibilidade da teoria de jogos para formular estratégias de interpelação dos campos de estudo antropológico, radica na necessidade permanente de criar ferramentas conceituais necessárias para conceber e desenvolver, uma antropologia reflexiva crítica das suas próprias práticas de conhecimento (Sangren, 2007). Não apenas para participar numa retórica da mudança ou requisitos de atualização de pertinência epistemológica face a outros domínios do conhecimento, como a implicação metodológica da etnografia multi-situada que acompanhou a teoria social para melhor compreender e seguir as redes e ligações que modelam a vida social (Mills & Ratcliffe, 2012).

Tendo como ponto de partida o trabalho de J. Huizinga “Homo Ludens”, considerando-o uma investigação sobre a qualidade criativa do princípio lúdico no domínio da cultura, mais precisamente, do espírito que rege os jogos competitivos, mas não um estudo sobre jogos, Roger Caillois no livro “Les Jeux et les Hommes: Le masque et le vertige” de 1958, define jogo como uma atividade voluntária, estritamente fonte de alegria e diversão. Um jogo que se seria forçado a jogar deixaria de o ser. Vemos nesta definição a questão da transferência cultural dos conceitos e da sua relação com a língua uma vez que, em português quando se joga é um jogo que se estabelece enquanto noutros idiomas jogar se pode referir a outras atividades.

O jogo apela ao agente racional. As leis confusas e intrincadas da vida comum são substituídas, num espaço e tempo determinado, por regras precisas, arbitrárias e irrepreensíveis que devem ser aceites como soberanas durante o jogo. O batoteiro transgredir as regras, mas finge respeitá-las, nunca as discutindo, pois o seu proveito advém da lealdade dos outros jogadores para com essas mesmas regras. A desonestidade do trapaceiro não pretende destruir o jogo. Quem o destrói é o que denuncia o absurdo das regras, a sua natureza puramente convencional, e se recusa a jogar porque o jogo não tem sentido (Caillois, 1958).

Para Caillois, mesmo que uma dada cultura pratique simultaneamente um grande número e de diferentes espécies, pretender defini-la apenas com base nos seus jogos seria uma operação imprudente e provavelmente falaciosa.

Sobretudo, não será possível determinar, sem uma análise prévia, quais os jogos que concordam, confirmam e reforçam os valores institucionais dessa mesma cultura, e quais, pelo contrário, os contradizem, os desprezam e assim representam, na sociedade considerada, sistemas de compensação ou de segurança.

A atividade de jogo parece carecer de algo, quando se reduz a um simples exercício solitário. Os jogos geralmente encontram sua plenitude apenas quando despertam uma ressonância cúmplice (Caillois, 1958). Do mesmo modo, as histórias pessoais dos etnógrafos são intrinsecamente ligadas a histórias de outros, não importa o quão explícito seja o vínculo, o princípio de proteção da confidencialidade dos participantes nos acontecimentos é igualmente relevante. Como na etnografia o autor revela a sua identidade, é extremamente difícil proteger totalmente outras pessoas intimamente ligadas a esse personagem conhecido. No entanto, os antropólogos, como pesquisadores de seres humanos, estão incumbidos de aderir ao princípio ético da confidencialidade. Este método de investigação requer que os pesquisadores adotem estratégias criativas para a prática desse princípio (Chang, 2008).

CONCLUSÃO

O recurso à teoria dos jogos, como heurística para promover a colaboração dos informantes, teve origem em duas ocasiões distintas, aquando do trabalho de campo, em que fui confrontado com a consideração de diferentes informantes da sua relação com a existência como a prática de um jogo. No primeiro caso, sobre a forma como o informante pretendia fazer uso do seu estatuto social e poder político para alcançar os seus objetivos, numa situação de conflito, face a um indivíduo que limitava a sua possibilidade de ação: “Com este gajo não se pode jogar da mesma maneira.”. No outro contexto, o segundo informante referia-se a uma estratégia profissional para produção de estatuto social, numa comparação com uma estratégia eficaz noutra área profissional: “Mas aí o jogo é diferente.”

Se o método antropológico, é uma prática que envolve:

uma relação interpessoal, no campo também as relações são continuamente atualizadas e sujeitas a altos e baixos. (...) São muitas as experiências mais ou menos conflituosas pelas quais têm passado os antropólogos (...) em distintos lugares e com diferentes etnias, que têm em comum a mesma insatisfação com os pesquisadores e expectativas de “retornos”, compreendidos como “compensações” ou “restituições”, financeiras ou não (Lima, 2014, para. 6).

As questões éticas são de dois tipos de participação e representação. A ética da participação engloba questões sobre a participação involuntária numa pesquisa. Num estudo observacional, apenas deve ser praticado em ambientes públicos ou estando os sujeitos conscientes que os seus comportamentos eram observáveis de qualquer forma e nunca identificando os indivíduos em qualquer registo ou recolha. O etnógrafo deve estar pronto para ser completamente explícito sobre o que está a fazer se questionado (Nettle, 2015).

Sendo as questões da ética da participação resolúveis, as da ética da representação permanecem. O esforço de chegar a alguma correspondência exata ou simulacro para o que

encontramos nos acontecimentos que nos rodeiam, transcende a representação ou descrição. Trata-se de responder a esses acontecimentos com intervenções, perguntas e respostas próprias, ou seja, conseguir viver com os outros intencionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abélès, M. (2008). Michel Foucault, l'anthropologie et la question du pouvoir. *L'Homme* 2008/3-4 n°187-188. <http://journals.openedition.org/lhomme/29218>.
- Binmore, K. (2007). *Playing for Real: A Text on Game Theory*. Oxford University Press.
- Caillouis R. (1958). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris, Gallimard.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*, Left Coast Press, Walnut Creek, California.
- Clifford, J & Marcus, G E. (eds.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Eriksen, T., & Nielsen, F. (2013). *A History of Anthropology*. London: Pluto Press. doi:10.2307/j.ctt183gzx9
- Goldschmidt, W. (1977). Anthropology and the Coming Crisis: An Autoethnographic Appraisal. *American Anthropologist*, 79: 293-308. <https://doi.org/10.1525/aa.1977.79.2.02a00060>
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383-395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- Kuklick H. (2011). Personal equations: reflections on the history of fieldwork, with special reference to sociocultural anthropology. *Isis; an international review devoted to the history of science and its cultural influences*, 102(1), 1–33. <https://doi.org/10.1086/658655>
- Lima, E C. (2014). Nosso conhecimento vale ouro: sobre o valor do trabalho de campo. *Anuário Antropológico / 2013*, Brasília, UnB, 39/1, <http://journals.openedition.org/aa/650>
- Malinowski, B. (1932) *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. George Routledge & Sons, London, E. P. Dutton & CO., New York. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/argonauts-of-the-western-pacific.pdf>
- Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After method? Ethnography in the knowledge economy. *Qualitative Research*, 12(2), 147–164. <https://doi.org/10.1177/1468794111420902>
- Nettle, D. (2015). *Tyneside Neighbourhoods: Deprivation, social life and social behaviour in one British city*. Cambridge: Open Book Publishers. <http://books.openedition.org/obp/1893>
- Sangren, P S. (2007). Anthropology of anthropology? Further reflections on reflexivity. *Anthropology Today* 23(4): 13–16. <http://www.jstor.org/stable/4620372>
- Willerslev, R., Marcus, G., & Meinert, L. (2017). Obstruction and Intervention as Creative Methods in Anthropological Research. *Ethnos. Journal of Anthropology*, 82(5), 809-819. <https://doi.org/10.1080/00141844.2016.1160945>

O jogo e a brincadeira como instrumento pedagógico promotor da qualidade no campo da prática pedagógica

Matilde Neto¹.

¹ AECC – Agrupamento de Escolas de Coronado e Castro

RESUMO

Este artigo apresenta o recurso educativo denominado de “Laboratório EADS – Cais de embarque para a ciência experimental na educação pré-escolar”, foi alcançado fruto da realização de um projeto de investigação, no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, cuja pesquisa se centrou no processo de auto-supervisão e a postura de autorreflexão e auto-observação – autoscopia, de uma educadora de infância. Neste sentido, investigou-se as possibilidades de promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como se investigou o campo da prática pedagógica, através da realização de um conjunto de atividades de carácter lúdico-pedagógico. A pesquisa apresentada é de natureza qualitativa e foi realizada com vinte e dois discentes da educação pré-escolar, num jardim de infância da rede pública pertencente a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Os dados foram analisados sistematicamente e categorizados. Os resultados mostram que os recursos criados favoreceram positivamente a intervenção educativa e elevaram a capacidade de as crianças abarcarem diferentes níveis de representação do conhecimento científico. Mostra, ainda, evidências, que existe a possibilidade de promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, através do jogo e brincadeira e da elevação da componente lúdica das atividades pedagógicas, uma vez, que esta faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Compreendeu-se, ainda, que houve a promoção de um desenvolvimento focalizado porque se coordenou a produção de conhecimento dentro da prática, para em simultâneo realizar investigação e ensino tendo-se obtido como resultado o desenvolvimento de novas explorações de ensino, assim como a promoção de novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE

Instrumento pedagógico; qualidade; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O artigo foca-se na investigação decorrente do Mestrado em Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e enfoca o conjunto de atividades lúdico pedagógicas desenvolvidas no decurso do processo de ensino e aprendizagem. Inerente a esta ação subjaz o pensamento de que a supervisão pedagógica promove o desenvolvimento do processo educativo e os agentes que nesse campo existem.

Um dos propósitos é relevar que a “escola é um lugar de racionalidades diferenciadas” (Neto, 2017, p.3), neste sentido, os docentes são fulcrais para o sucesso ou insucesso dos discentes, desta forma a investigação sobre o conhecimento e pensamento no exercício da prática

pedagógica cumula para se alcançar um ensino bem-sucedido, de acordo com Konstantopoulos e Hedges (2004).

Esta é uma oportunidade para os docentes revelarem a sua aptidão para tomarem decisões sobre o que fazer “tendo por base objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham, tendo em consideração as necessidades de aprendizagem dos seus alunos” (Neto, 2017, p. 3).

Na atualidade compreende-se que existe espaço para o professor desenvolver uma ação profícua na edificação da sua profissionalidade. Insta-se no seguimento que o conhecimento utilizado no processo de ensino e aprendizagem e a aprendizagem do conhecimento sobre esse processo, edifica o conhecimento sobre e para a sua prática favorecendo a criação de ambientes de trabalho construtivo, a elevação do profissionalismo, assim como a qualidade da ação educativa. À luz deste pontos procura-se avançar na campo da investigação educativa sobre o conhecimento e o pensamento docente no decurso da prática pedagógica, por isso, este trabalho centra-se na apresentação do recurso educativo designado de “Hidrolaboratório ADS – Cais de entrada para a literacia científica”, o qual pretendia “no decurso das atividades pedagógicas do quotidiano educativo, promover um conjunto de atividades cujo cerne fossem as questões que visam a promoção da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável dos recursos hídricos, baseada e fundamentada no conhecimento científico. (Neto, 2016, p. 1).

Orientou o desenvolvimento deste referencial a vontade e a pesquisa, bem como o desejo de criar recursos, que proporcionassem uma intervenção educativa, que elevasse o processo de ensino e aprendizagem das crianças que frequentam a educação pré-escolar, relevando a importância da presença do lúdico na prática pedagógica para prover o desenvolvimento das mesmas com sucesso e qualidade.

Este foi um estudo interpretativo e as estratégias de recolha de dados foram a observação participante, o diário do educador, dados visuais fotografia e dados visuais vídeo, com o intuito de “captar e estudar os processos dos atores em ação e interação” (Amado, 2014, p.235). Releva-se neste artigo que se entende o ensinar como um processo de transformação e de inovação, concretizados através da experimentação e avaliação de novos métodos, recursos e formas de comunicação, com o intuito de promover o avanço educativo. Em termos de metodologia de investigação, optou-se pela estratégia do estudo de caso único e a natureza do estudo é de matriz qualitativa.

A POSTURA REFLEXIVA COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO

Conscientes da responsabilidade que advém do ser docente, é cada vez mais importante que se desenvolvam esforços no sentido da captação e fidelização de formas de atuação pautados por práticas reflexivas, que visem o desenvolvimento qualificante de todos, de forma sustentável.

A abordagem reflexiva, na esteira de Schön (1983), Zeichner (1993) e Alarcão (1996), considera que os professores constroem o seu conhecimento no campo de ação da sua prática. Apoiados nos autores atrás citados, considera-se basilar a compreensão de que a assunção de uma postura reflexiva, favorece que cada professor se pense a si próprio, no sentido de ampliar o conhecimento acerca dos outros elementos pertencentes à comunidade educativa, bem como para ampliar o entendimento acerca da sua prática educativa.

Desta forma, criará oportunidades para procurar detetar formas alternativas de afetação de tempo, de recursos humanos, de recursos materiais, de recursos pedagógicos. Favorecerá, ainda, o conhecimento acerca das suas motivações e encontrará pistas que permitam

proporcionar uma melhor experiência aos diversos que circulam pelo espaço educativo, assim como, uma maior participação e colaboração na concretização das dinâmicas em curso em cada território ou contexto educativo, sem nunca por em causa a independência de juízos que possam emergir e conscientemente inclui-los, no sentido do acréscimo de valor.

Schön (1983, 1987), referiu a valorização da experiência e da reflexão na experiência, uma vez que diante dos novos problemas que surgem, é durante a sua atuação profissional, que será preciso criar inovadas narrativas. É, desta forma, enfatizado o papel dos professores nas escolas na promoção da qualidade. Torres Santomé (2006) e Zeichner (2009) divulgam que esta é uma das finalidades fundamentais da educação. Por sua vez, Moreira (2011) refere a equidade e a inclusão para aventar que “não se pode equacionar qualidade com eficácia, sem olhar para as desigualdades inerentes” (p. 51).

Hammer, Schrier, Bowman, & Kaufman, (2018) acrescentam ser importante alentar os docentes para que perseguirem a melhoria dos resultados, pelo, que o avanço para a realização de práticas críticas é determinante para que se construam caminhos assertivos que se afastem dos desvios iminentes. Refletir sobre as causas das derivações é fundamental para as poder identificar e colmatar.

Segundo Zeichner (2008, 2009), importa incluir a visão dos professores, uma vez, que eles não só têm co conhecimento teórico, como também têm o conhecimento prático que, combinados, são essenciais para a “luta por igualdade educacional e justiça social” (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p. 73).

Para Nolan e Molla (2017) as expansões no capital profissional, nomeadamente nos conhecimentos e habilidades (capital humano), assim como a participação em redes de comunidades de aprendizagem colaborativa (capital social) e a capacidade de exercer agência profissional (capital de decisão), proverá os docentes de confiança de propriedade e insights de qualidade acerca do que resulta no dia a dia nas suas salas de aula.

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE AUTO-SUPERVISÃO COMO MODOS E MEIOS PARA PROVIDENCIAR O AVANÇO DO CONHECIMENTO E DA AÇÃO DOCENTE

A prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros para instigarem a indagação sistemática e crítica dos contextos, no sentido de favorecerem um empenhamento auto-formativo e hetero-formativo, assim como uma estratégia pessoal e coletiva de pesquisa para nos orientarmos para “um campo de compreensão e atuação integrado (Sá-Chaves & Alarcão, 2000).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o campo da supervisão na atualidade indica existirem conceções mais democratizadas, reflexivas e autoformativas. Valoriza-se as interações colaborativas, assim como o avanço da criação de instrumentos de auto-supervisão e autoaprendizagem. Neste sentido, Nóvoa (2009) menciona o valor do conhecimento e da cultura profissional, da assertividade pedagógica, das equipas de trabalho e do ajuste social para se compreender e conceder orientação à ação dos professores e ao processo de ensino que dinamizam.

Alarcão (2000) é corroborada por Dias e Ribeiro (2015), relativamente aos processos auto-supervisivos e hétrero-supervisivos. Ambos aventam que estes se constituem como meios e modos através dos quais é possível alavancar a entreaajuda, a providencia da qualidade da escola, pela disseminação de um acervo que se deve manifestar para lá das idiossincráticas

manifestações do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento holístico.

Segundando os autores atrás citados, Neto (2017) refere que “a supervisão pedagógica tem como intuito promover ações transformadoras e assim dar resposta aos problemas constatados no campo educativo” (p. 23) e acrescenta, que “trata-se de descobrir os sentidos recônditos dos acontecimentos do quotidiano escolar através do diálogo e da reflexão crítica” (p. 47).

Alarcão e Tavares (2003), citados por Ricardo et al. (2012), referem que a ampliação do âmbito da supervisão pedagógica do campo da formação inicial para o espaço do trabalho no sentido de promover o desenvolvimento profissional docente através da formação contínua, leva-nos a sublinhar que mais do que nunca estamos ligados, entretecidos. Estabelecemos com as pessoas e com o ambiente interações de reciprocidade. Esta interatividade entre os sujeitos e o ambiente contextual promove a deslocação desenvolvimentista. A pessoa em desenvolvimento molda-se, muda, e recria o meio no qual se encontra.

Constata-se, existir maior abrangência conceptual quando se congrega supervisão e pedagogia, uma vez que, segundo Vieira (2009), o conceito de supervisão pedagógica releva melhor a sua função, quando se prende com o averiguar e ajudar a aperfeiçoar a qualidade da ação educativa.

Fialho (2016), e de acordo com Alarcão e Roldão (2008), menciona três estilos de supervisão:

- A supervisão vertical – mais protocolar, na qual há um supervisor e um supervisionado numa ligação menos próxima e com finalidades de controlo;
- Supervisão horizontal ou inter pares – supervisão de ordem mais colaborativa e menos protocolar
- A auto-supervisão – de natureza mais intrapessoal e interpessoal.

Acresce, no entanto, dizer que nas escolas portuguesas tanto o conceito de supervisão pedagógica, como as suas especificidades não são ainda suficientemente compreendidas, pelo que a sua implementação carece de maior e melhor disseminação, sobretudo, no que diz respeito à supervisão horizontal e auto-supervisão. Moreira (2011) perspetiva que é importante a comunicação e a troca de impressões entre os agentes educativos para alimentar e fortalecer a comunidade, através da criação de mecanismos de aprendizagem colaborativa e horizontal.

Castelero (2019) refere Vieira e Moreira (2011), para reiterar a precisão de cada professor regular as suas práticas através da reflexão profissional e do fomento de ações de supervisão colaborativa e da auto-supervisão, para perseguirem um maior crescimento e autonomia profissional.

Neto (2017) refere os percursos interiores de investigação e de desenvolvimento para aduzir que “a supervisão pode ser exercida sob a vertente do desenvolvimento pessoal, ou dito de outra forma, sob a perspetiva do crescimento auto-direcionado” (p. 29).

A PERCEÇÃO DO LÚDICO E DO BRINCAR NO QUOTIDIANO EDUCATIVO ARREIGADO AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Etimologicamente “*ludus*” quer dizer “*jogo*” e inicialmente referia-se apenas ao jogar, ao brincar, mas, entretanto, a evolução semântica da palavra lúdico não parou e o lúdico passou a ser reconhecido com um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano,

assim, a definição deixou de ser simples e sinónima de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram os domínios do brincar espontâneo. Piaget (1971) refere a necessidade de a criança brincar para crescer e que o seu desenvolvimento se faz através do lúdico. Cunha e Nascimento (2005) aduzem que “o brincar é fundamental porque brincando a criança expressa necessidades e desenvolve potencialidades” (p.14).

Caldeira (2009) compartilha da opinião que brincar é a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano. Na atividade lúdica, que o brincar comporta, a questão do produto final desvanece e é a própria ação, o momento vivido, que importa, uma vez que favorece a vivência de instantes de encontro consigo e com o outro, instantes de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de conhecimento do outro e também de autoconhecimento.

Existe a alusão, por parte de Rolim, Guerra e Tassigny (2008), de que um currículo abarrotado diminuí aquela que consideram uma atividade vital para a criança, o brincar. Estes últimos enfatizam que os empreendimentos importantes da infância são as brincadeiras livres, ociosas, criativas e não estruturadas, mas constata-se que as crianças de hoje estão a perder algo essencial, o espaço-tempo para brincar. Importa consciencializar que se brincar fosse uma extravagância não teria persistido, pelo que se conclui que este comportamento evoluiu porque facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Amado e Almeida (2017) avançam que “de um ponto de vista psicológico, as características do brincar informam as teorias, designadamente, as concetualizações do desenvolvimento por etapas” (Frost, Wortham & Reifel, 2008, cit in Amado e Almeida, 2017, p. 6).

Apensos a Vygotsky (1896-1934), autor que se destacou nesta temática, refere-se que a imaginação em ação pode ser traduzida pelo verbo brincar e que esta forma de aprender é fundamental para o seu crescimento. Ao reproduzirem livre e ludicamente as ações reais que observam nos adultos, conferem novos sentidos às coisas de forma autónomas, de acordo com Amado e Almeida (2017).

As crianças investem emoção e significado ao brincar, podendo assim aprender com prazer e potenciar as suas possibilidades de superação. Os autores Wood, Bruner e Ross (1976) pronunciaram-se acerca da possibilidade de administrar a progressão dos ambientes lúdicos, no sentido, de apoiar a resolução de problemas, mas de forma independente e com ajudas graduais, que resultarão na ampliação da zona de desenvolvimento proximal, conceito este que tem a sua génese em Vygotsky (1997).

A etapa da educação pré-escolar é uma fase por excelência em que a criança se desenvolve brincando e jogando, movida pela sua curiosidade e desejo de saber e compreender os porquês do mundo. Almeida et al. (2017) referem que “os jogos têm o caráter atrativo e apazibilidade para envolver, motivar e mobilizar a energia necessária para se constituírem ambientes de aprendizagem” (p. 184).

No manancial regulador do Sistema Educativo Português existem referencias valorativas sobre a aprendizagem com o lúdico, nomeadamente, é dito sobre o brincar na educação pré-escolar que é uma «atividade natural da iniciativa da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender (...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento» (ME / DGE, 2016, p.10 e 11).

“HIDROLABORATÓRIO EADS - CAIS DE EMBARQUE PARA A CIÊNCIA EXPERIMENTAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR” COMO INSTRUMENTO PROMOTOR DA QUALIDADE NO CAMPO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No manancial regulador do Sistema Educativo Português existem referências valorativas sobre a aprendizagem com o lúdico, nomeadamente, é dito sobre o brincar na educação pré-escolar que é uma «atividade natural da iniciativa da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender (...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento» (ME / DGE, 2016, p.10 e 11). A etapa da Educação Pré-Escolar é uma fase por excelência em que a criança se desenvolve brincando e jogando, movida pela sua curiosidade e desejo de saber e compreender os porquês do mundo. Almeida et al. (2017) referem que “os jogos têm o caráter atrativo e apazibilidade para envolver, motivar e mobilizar a energia necessária para se constituírem ambientes de aprendizagem” (p. 184).

Neste sentido, o acréscimo de consciencialização das ações perpetradas pelos professores é importante para os capacitar em termos de decisão, uma vez que eles são “parte responsável pela qualidade dos atos e fenómenos educativos” (Gonçalves, 2006, p. 20).

Ficou evidenciado na investigação, que suporta este artigo, que o processo de auto-supervisão e a postura de auto-reflexão providenciaram o desenvolvimento do saber praxeológico e didático, porque promoveram o diálogo intra e interpessoal com o contexto cultural e educacional específico.

O desenvolvimento decorrente do processo de ensino e aprendizagem, teve na sua génese a implementação de um grupo de atividades pedagógicas agregadas a um conjunto de linhas orientadoras marcadamente lúdicas, tendo como eixo regulador a compreensão “de que o jogo é um meio de promoção e modificabilidade cognitiva” (Almeida et al., 2017).

Empreendeu-se uma estratégia e partiu-se de parâmetros de regulação dos percursos de aprendizagem, pelo que foram listados um conjunto de conteúdos científicos. Dispôs-se de um guião de orientação pautado por intencionalidade e reciprocidade, pelo que foram elaboradas as planificações das atividades. Perseguiu-se promover, transformar e desenvolver o curricular relativo à descoberta do meio próximo/o ambiente natural; a descoberta de si; a física; a química; a biologia; a geologia; a educação ambiental; a educação para a saúde; a matemática e a geografia. Importou perspetivar o processo de ensino junto do público da educação pré-escolar, como algo interessante e relevante, pelo que a implementação de uma metodologia de aprendizagem pautada pelo lúdico e o brincar, desempenharam um papel fundamental para se alcançar o “entrelaçar dois conceitos conexos, a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, e o interesse pelo conhecimento científico” (Neto, 2016).

Em termos práticos, o recurso pedagógico “Hidrolaboratório EADS – Cais de embarque para a ciência experimental na educação pré-escolar” traduz um conjunto processos, procedimentos e produtos cujo cerne remete para a resolução de questões que visam a promoção da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável dos recursos hídricos, baseada e fundamentada no conhecimento científico e operacionalizada através de diversas atividades lúdico-pedagógicas como é demonstrado no quadro abaixo.

Tabela 1. Atividades lúdico-pedagógicas relativas à literacia científica de acordo com Neto (2016).

Atividades Pedagógicas	Atividades Lúdicas
------------------------	--------------------

Como penso que acontece? O Ciclo da Água - (Anexo 1).	História.
Como penso que acontece? Quebra cabeça – O Ciclo da Água. Antes da história “A Menina Gotinha de Água” de Papiano Carlos – (Anexo 2).	Quebra-cabeça.
O que aconteceu... Observações... Quebra cabeça - O Ciclo da Água. Depois da história “A Menina Gotinha de Água – (Anexo 3).	Quebra-cabeça.
Como penso que acontece? Conversa em grande grupo – Os estados da água – (Anexo 4).	Conversa – Ponto de partida a “Lengalenga da água”.
Como penso que acontece? Experiência – A água em diferentes estados físicos – (Anexo 5).	Experiência – Método científico.
O que aconteceu... Observações... Os estados da água – Jogo de correspondência do estado correto da água – (Anexo 6).	Jogo de correspondência.
Como penso que acontece? As propriedades físicas da água - Desenhar para registarem – (Anexo 7).	Desenho.
Como penso que acontece? Experiências - As propriedades físicas da água – (Anexo 8).	Experiência – Método científico.
O que aconteceu... Observações... Labirinto-As propriedades físicas da água – (Anexo 9).	Labirinto.
Como... Penso que acontece? Tipos de água – Potável, doce, salgada – Observar para refletir – (Anexo 10).	Imagens de água potável, água doce e água salgada.
Como? Penso que acontece? Tipos de água – Potável, doce, salgada, poluída – História “O que se passou na lagoa” – (Anexo 11).	História.
O que aconteceu... Observações... Tipos de água – Experiência “Como Construir um Filtro de Garrafa PET” – (Anexo 12).	Experiência – Método científico.
Como penso que acontece? Tipos de água – Potável, doce, salgada, poluída - Jogo de Identificação e história “O dia em que o mar desapareceu” de José Fanha – (Anexo 13).	Jogo de identificação História
Como penso que acontece? Tipos de água – Potável, doce, salgada, poluída – Depois de ... “O dia em que o mar desapareceu” ... Vão experimentar... Canção de enrolar – (Anexo 14).	Canção “O mar enrola na areia”.
O que aconteceu... Observações...Tipos de água – Potável, doce, salgada – Depois de ... “O dia em que o mar desapareceu” ... Arte + Mar. (Anexo 15).	Pintura em pedras da praia de elementos marinhos Criação em conjunto de um conto, a partir dos elementos pintados. Exposição do “mar” criado e representação do conto criado para comunidade educativa.

O recurso educativo é norteado por uma metodologia de reflexão, observação, experimentação e resolução de problemas, mediada por diversas manifestações de jogo e do lúdico que fazem sobressair a existência de um constante aprofundamento do saber científico, ao qual não foram alheios o cenário de auto-supervisão e a postura

autorreflexiva enquanto suportes de conhecimento dos fatores internos e externos que adquiriram relevância para o desenvolvimento dos envolvidos.

Constatou-se que as crianças tiveram diferentes desempenhos e criaram interagindo com o ambiente educativo, através das narrativas lúdicas, do jogo psicomotor de resolução de incógnitas e do jogo simbólico ou jogo dramático, o que lhes permitiu experienciar pensamentos e atitudes, bem como a participação e o desenvolvimento com qualidade.

Remete-se agora para Neto e Peixoto (2018), as quais apresentam uma elucidativa unidade de registo, presente no diário do educador, que favorece a compreensão que subjacente à monitorização, esteve toda uma postura reflexiva, pois importou que à prática se associasse “à investigação reflexiva (...) que permitisse(...) a observação, a análise, a indagação, a experimentação, a avaliação, o apoio, o desafio, a orientação e a autonomização, pelo, que o diálogo deve ser entendido como sinal de respeito mútuo pela atividade, pelo contexto onde este projeto está a decorrer” (p. 7).

Teve-se como finalidade potenciar a diversidade dos recursos ludo-pedagógicos, elevando-os para níveis de interpretação complexos, com o objetivo de promover um desenvolvimento com significado e com uma qualidade apurada, bem como fomentar o seu uso deliberado e transferência para novas situações.

Preconiza-se alcançar estados de maior quantidade e qualidade de recursos ludo-pedagógicos acerca do conhecimento científico, para as crianças da educação pré-escolar, traduzíveis em estados de aptidão e consecução das metas curriculares, no próximo nível de ensino.

Importou, que o contexto de desenvolvimento educativo, que é o jardim-de-infância, potenciase a qualidade e quantidade das oportunidades a serem dadas às crianças na área do conhecimento científico, para as estas pensarem, refletirem, avaliarem e tomarem decisões.

CONCLUSÃO

A indagação constante, acerca da prática pedagógica de forma retrospectiva e prospetiva associada à autorreflexão favorece, segundo Neto (2017), o “desenvolvimento de novas explorações de ensino e a promoção de novas aprendizagens” (p. 160).

Constata-se, que é inequívoco considerar que o processo criativo de construção do saber através do jogo e da brincadeira foi diligenciado aquando do processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se que a componente lúdica do processo evoluiu arreigada à necessidade de potencializar uma postura reflexiva e um processo de auto-supervisão sobre os acontecimentos do campo da prática pedagógica. Esta concomitância potenciou a diversidade, a complexidade e a qualidade, através da implementação de inovados processos e produtos educativos, conducentes de uma ação pedagógica transformadora.

Foi no decurso do desenvolvimento da práxis, que se levou a cabo uma ação pedagógica pautada pela valorização da atualização de competências através da gestão de um currículo “que de forma adequada promova o desenvolvimento das crianças numa perspetiva cidadã, em que o conhecimento de si e do outro e do mundo que a rodeia, lhe permita uma intervenção responsável no seu contexto de vida” (Neto, 2016, p. 7).

Esta perspetiva da prática como centro da ação formativa na investigação que deu origem a este artigo permite decifrar que o acomodamento das opções educativas à realidade de desenvolvimento das crianças, tal é o caso da aprendizagem baseada em conteúdo e instrumentos de operacionalização lúdicos garantem, que o novo suspenda os métodos de cariz transmissivo e abra para conteúdos e processos desafiantes que criem entusiasmo para

aprender e amparem a necessidade de aulas diversificadas, divertidas e de fácil compreensão para os alunos, de acordo com Campos, Bartololoto e Felelício (2003).

Segundo Neto (2017), identifica-se que as ações educativas marcadas por ciclos reflexivos favorecem posições emancipatórias de concepção e realização ao nível da praxis, pelo que se constata que a criação do recurso educativo “Hidrolaboratório EADS- Cais de embarque para a ciência experimental na educação pré-escolar”, tem como principal objetivo auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e trazer uma maneira diferenciada de se adquirir conhecimento de forma diferenciada do processo convencional.

Vilela (2018) compagina que o jogo pode ser um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, para além de integrar novas metodologias, a utilização de jogos lúdicos concorre para alcançar os objetivos esperados, bem como para abordar questões abrangentes que passam o campo educacional e transbordam para a área cultural, social e até mesmo interdisciplinar, tal como é referido por Messeder, Neto e Moradillo (2017).

Indicia-se que o caminho que conduz à autonomização apreciativa através da supervisão reflexiva ajuda à génese de um ensino revalorizado positivamente, segundo Neto (2017). Compreende-se que a abordagem de conteúdos de difícil visualização, por parte dos educandos, através do jogo entrou como auxiliador do processo de ensino e aprendizagem e abriu caminho para novos percursos, geradores de novos experimentos que adicionam e opulentam o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão, 171-198. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). (Org.). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003, 2ª Edição revista e desenvolvida). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Editora Almedina.
- Almeida, A., et all (2017). CAAtivas: Aprender com jogos em Comunidade. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5, 183-187. Acedido outubro 22, 2020, em <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2579>
- Amado, J. (Org.). (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (2ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- [Amado, J. & Almeida A. \(2017\). Políticas Publicas e Educação Infantil. Laplage em revista, 3\(1\), 101-116. Acedido em outubro 21, 2020 em https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731237](#)
- Caldeira, M. F. (2009). Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, L. M. L., Bortoloto, T. M., Felelício, A. K. C. (2003). A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Cadernos dos Núcleos de Ensino, São Paulo, 47-60. Acedido em outubro 29, 2020, em <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002>
- Casteleiro, S. (2019). O Coordenador de Departamento como Supervisor Pedagógico numa Escola Reflexiva. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação. Acedido em outubro 21, 2020, em <https://www.researchgate.net/publication/337294172>
- Cunha, N.H.S. & Nascimento, S.K. (2005). Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Dias, P. A. & Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica e Crescimento Profissional no Processo de Avaliação de Desempenho Docente. Gestão e Desenvolvimento, 23, 125-154. Acedido em outubro 20, 2020, em <https://www.researchgate.net/publication/337404951>

- Fialho, I. (2016). Supervisão da Prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. Acedido em outubro 12, 2020, em <https://www.nonio.uminho.pt/>
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, R. (2008). *Play and child development*. London: Boston Pearson.
- Messeder Neto, H.S., Moradillo, E.F. (2017). O jogo no ensino de química e a mobilização da atenção e da emoção na apropriação do conteúdo científico: aportes da psicologia histórico-cultural. *Ciências da Educação* (Bauru), Bauru, 23 (2), 523-540. Acedido em outubro 20, 2020, em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132017000200523&lng=en&tlng=pt
- Moreira, M. A. (Org.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and Role-Playing Games. In Zagal, José P. & Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge, 283-299. Acedido em outubro 30, 2020, em <https://www.routledge.com/Role-Playing-Game-Studies-Transmedia-Foundations/DeterdingZagal/p/book/9781138638907>
- Neto, M. (2017). *O processo de auto-supervisão e a postura de auto-reflexão e auto-observação-autoscopia – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- Neto, M. (2016). Literacia Científica: Hidrolaboratório EADS – Cais de embarque para a ciência experimental na educação pré-escolar. In A. P. Costa, P. A. Castro, S.O. e Sá, J.L. Carvalho, F. N. de Souza & D. N. de Souza: atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa na Educação Vol. 1, Porto, 12-13-14 julho, (1001-1006). Acedido em outubro 13, 2020, em <https://proceedings.ciaiq.org/>
- Neto, M. & Peixoto, A. (2018). Auto-supervisão, auto-reflexão e auto-observação-autoscopia de uma educadora de infância. In F. Paixão, F. R. Jorge & P. Silveira (Eds.), *A Escola de Aprender-Contributos para a sua construção* (93-105). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em 2020, outubro 25, 2020, de <https://supervisaoeavaliacaonavidadasescolas.weebly.com>
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10–18.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How Large Are Teachers Effects?. *Sage Journals-Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237-257.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et representation* (6. ed.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Ricardo, L., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática, In Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Livro Atas, Leiria: ESECS – IPL, 101-108.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, Fortaleza, 23 (2), 176-180. Acedido em outubro 13, 2020, em <https://atividart.files.wordpress.com/>
- Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor. Análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, Conhecimento, Supervisão* (pp. 53-67). Aveiro: UIDTFF.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning*
- Torres Santomé, J. (2006) *Globalización e Interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Pedagogía Manuales.
- Vieira, F. (2009b). Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada. *Indagatio Didática*, 1(1), 32-75.

- Vilela, M. (2018). Jogos lúdicos como metodologia ativa no ensino de ciências: Estudo de caso em uma escola pública de Aparecida de Goiânia. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Araguaia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas, Faculdade de Araguaia Ciências Biológicas. Acedido em outubro 29, 2020, em eearchgate.net/publication/330601519
- Vygotsky L. S. (1997) Interaction between learning and development. In M. Gauvain M. & G.M. Cole (eds.), *Readings on the development of children* (2ª. ed.). (9-36). New York: W.H. Freeman. <http://cepa.info/3928>
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores ideias e práticas. Lisboa. Educa.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. (2008). [A critical analysis of reflection as a goal for teacher education](https://www.researchgate.net/publication/262760949). *Educação & Sociedade*, 29 (103), 1-10. Acedido em setembro 27, 2020, em <https://www.researchgate.net/publication/262760949>
- Zeichner, K. & Diniz-Pereira, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social, *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 63-80. Acedido em outubro 11, 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>
- Wood, D., Bruner. J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100. Acedido em outubro 28, 2020 em <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/>

Mediando percepções urbanas através do planeamento colaborativo rápido: o sistema de transportes da Marinha Grande durante um fórum técnico sobre mobilidade e desenvolvimento sustentável

Micael Sousa¹

¹ *Universidade de Coimbra, Departamento de Engenharia Civil CITTA*

RESUMO

Os processos de planeamento territorial têm sofrido alterações para responder aos desafios das sociedades contemporâneas, implementando princípios democráticos mais diretos e inclusivos, mas também para garantir que os planos para o desenvolvimento dos territórios são adequados às realidades sociais. Assim, os processos de planeamento colaborativo são essenciais, ficando o desafio em conseguir que a participação da comunidade seja efetiva. Para isso existem abordagens jogáveis, através dos princípios dos “serious games”, que podem ajudar a implementar esses princípios. No presente trabalho relata-se um processo de jogo analógico rápido, desenhado para uma introdução ao planeamento do sistema de transportes da Marinha Grande, feito numa sessão pública e mediado para que toda a audiência pudesse participar de forma direta e indireta nesse desígnio.

PALAVRAS-CHAVE

Colaboração; Planeamento; Serious games; Estudos Urbanos; Sistemas de Transportes.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa era de incerteza democrática, em que os antigos sistemas políticos representativos e os dogmas ideológicos inflexíveis, por vezes dissimulados, se tornam anacrónicos perante realidades sociais líquidas (Bauman, 2013) e o domínio do individualismo pós-moderno (Lipovetsky & Charles, 2005). As fragilidades democráticas têm-se evidenciado também pela crescente polarização política (Conover et. al, 2011; Prior, 2013), faltando espaços que atenuem essas clivagens. A facilidade em mudar de local, e a tendência para a concentração de diferentes indivíduos e populações, de origens culturais e étnicas diferentes, tendem a gerar conflitos constantes nos espaços de vivência comum, acentuado ainda mais a tendência de polarização. O sistema democrático precisa de ter em conta estas novas realidades e produzir respostas de adaptação e desenvolvimento urbano (Innes & Booher, 2018).

A abordagem do planeamento colaborativo pretende responder a estes desafios, convidando os atores sociais afetados (“stakeholders”), incluindo tantos cidadãos quanto possível, para participarem nas decisões de planeamento. Estas abordagens seguem os princípios da racionalidade comunicativa definidos por Habermas (1981), o estruturalismo de Giddens (1984) e as teorias da complexidade (Portugali, 2008), relacionadas com a tentativa de compreensão das infinitas interações entre agentes nos espaços urbanos.

A abordagem dos “serious games”, em contextos de planeamento colaborativo, é uma das opções para gerar processos em que todos os atores sociais possam participar em processos de aprendizagem coletiva que geram respostas imediatas tangíveis e produtos colaborativos que podem ajudar a gerar melhores planos urbanos (Mueller et al.; 2018; Tan, 2017).

Esta abordagem baseada em jogos foi realizada durante a conferência “*Fórum Técnico: mobilidade e desenvolvimento sustentável*”, organizado pelo Município da Marinha Grande. Neste evento um dos oradores implementou um jogo colaborativo rápido, em que os participantes colaboraram ao usar recursos para definir opções estratégicas para o sistema de transportes da Marinha Grande. Este trabalho descreve essa experiência, as reações dos participantes e o resultado do jogo, incluindo algumas reflexões para futuros desenvolvimentos destas abordagens de fomento de participação e colaboração em processos de planeamento através de jogos.

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO NO PLANEAMENTO

Existe uma crescente consciência coletiva cívica que tem levado ao interesse dos cidadãos por participar na tomada de decisão da sua via coletiva (Healey, 1997), no entanto o mundo está cada vez mais complexo e surge um sentimento de frustração por não existirem formas generalizadas de implementar e dar as devidas respostas (Innes & Booher, 2018). Apesar de algumas tentativas, o sistema político contemporâneo não tem conseguido responder a estes desafios.

Antes de mais, importa definir o que será este desejo de participação. Prende-se com a vontade de influenciar a tomada de decisão. Segundo o trabalho pioneiro de Arnstein (1969) a participação cívica e de envolvimento num determinado projeto deve ser avaliada em graus de intensidade, segundo uma metáfora de escada, em que os primeiros degraus são a manipulação e convencimento dos participantes e os últimos a total colaboração orientada para a definição de propostas de tomada de decisão.

Os processos de planeamento, especialmente no que toca ao planeamento territorial, onde podemos encontrar o urbanismo e os sistemas de transportes, foram influenciados nas últimas décadas pela abordagem sistémica racional em processos de decisão do topo para base, onde, mesmo nas democracias, a participação dificilmente iria além do voto que alimentava o sistema representativo. Mas surgiram novas abordagens, propondo formas inovadoras de incluir os cidadãos nestes processos de tomada de decisão (Dryzek, 1990; Forester, 1980; Healey, 1997; Innes, 1998; Susskind & Cruishank, 1987), propondo aquilo que hoje se define por processos de planeamento colaborativo, onde os cidadãos, “stakeholders”, técnicos, especialistas, políticos e todos os atores sociais que tiverem interesses num determinado processo são chamados a participar e desenvolver soluções de forma colaborativa. Estas abordagens inspiram-se nos princípios da racionalidade comunicativa (Habermas, 1981) e do estruturalismo bidirecional (Giddens, 1984). No entanto, a transferência destes princípios para as práticas de planeamento ainda é recente. Abrem-se assim novas possibilidades por explorar e formas de inovar para reforçar e tornar os processos de planeamento mais inclusivos, eficazes e impactantes (Ampatzidou, 2019; Margerum, 2002).

Em sùmula, as abordagens do planeamento colaborativo pretendem trazer mais participantes para os processos de planeamento, que devem ser estruturados e mediados de forma a gerarem propostas negociadas e com as quais os participantes se possam comprometer, de uma forma consciente, baseada em informação e conhecimento diversificado. Espera-se que os participantes tragam para os processos o seu conhecimento específico, local ou técnico, e

com ele ajudem a criar soluções que dificilmente poderiam ser atingidas de outra forma (Innes & Booher, 2018).

A VANTAGEM DO USO DE JOGOS NO PLANEAMENTO

Apesar da novidade da abordagem colaborativa, são imensos os casos de processos de planeamento que tentam incluir no seu desenvolvimento o máximo de participantes possíveis. No entanto essa tarefa é dificultada por falta de recursos, de tempo e por terem sido baseados em processos pouco desenvolvidos para esse fim (Healey et al, 2008; Ampatzidou, 2019). São comuns os processos onde emergem batalhas de ódio entre os participantes ou onde a morosidade, complexidade e inconsequência da participação tornam a experiência aborrecida e frustrante para os participantes (Innes & Booher, 2018).

Aplicar jogos pode ser uma solução viável para resolver parte destes problemas, especialmente se forem seguidas metodologias de “serious games” (Winn, 2009). Estes tipos de jogos caracterizam-se por serem atividades que conseguem estabelecer simulações e níveis de entretenimento experiencial, cativando os participantes e gerando resultados que se ligam aos objetivos sérios dos projetos (Michael & Chen, 2006). No entanto, para que exista a garantia de que o jogo possa atingir os seus objetivos e que os participantes compreendem tudo o que está em causa na dinâmica jogável, é essencial fazer um processo mediado de análise coletiva. Estas abordagens com jogos devem incluir mediação por especialistas ao longo do processo. No caso específico dos jogos a mediação é imperativa, especialmente nas etapas de análise e geração de conclusões finais (Crookall, 2010), conhecidas por “debriefing”. Estas abordagens têm sido testadas nos processos de planeamento territorial com sucesso (Ampatzidou, 2019; Tan, 2017).

Uma abordagem jogável pode ser feita por várias plataformas, sendo os jogos analógicos, vulgarmente conhecidos como jogos de tabuleiro, uma das formas mais simples, flexível e imediata. Partindo da inovação dos novos jogos de tabuleiro, conhecidos como jogos de tabuleiro modernos (Sousa & Bernardo, 2019) ou jogos de hobby (Woods, 2012), tendo em conta o potencial das suas mecânicas (Engelstein & Shalev, 2019; Sousa & Dias, 2020), surgem novas possibilidades para implementar e mediar processos de planeamento colaborativos que podem ser feitos no dia-a-dia, ultrapassando as dificuldades que os especialistas e técnicos de planeamento identificam, pois consideram que não têm as adequadas ferramentas para aplicar estas abordagens (Ampatzidou et al., 2015).

A aplicação destes jogos analógicos, uma vez que o objetivo é estabelecer processos colaborativos, tem vantagens que não se podem ignorar. Por serem jogos sem sistema de automação, os jogadores são forçados a ativar diretamente os sistemas de jogo, o que induz um tipo de colaboração fundamental (Zagal et al., 2006). Sem a participação de todos o jogo simplesmente não funciona. A materialidade destes jogos gera também fascínio nos jogadores, por terem de mover peças, individualmente e coletivamente (Xu et al., 2011; Rogerson et al., 2016).

A EXPERIÊNCIA DA MARINHA GRANDE

A definição e design do jogo

Partindo de experiências anteriores, onde um modelo urbano simples se desenvolvia sobre um mapa de satélite impresso através de um jogo colaborativo (Sousa, 2020a), foi feita uma simplificação e adaptação para realizar uma experiência jogável numa conferência pública

sobre mobilidade e sustentabilidade, organizada pelo Município da Marinha Grande, que decorreu em fevereiro de 2020.

A experiência consistiu num jogo em que os participantes da conferência eram convidados, por um dos oradores, para subirem ao palco e definir linhas de transportes para o futuro sistema de transportes da Marinha Grande. A cada participante era atribuída uma quantidade de dinheiro fictício, que poderiam conjugar com o dinheiro de outros jogadores para colocar atacadores de sapatos coloridos sobre o mapa. Os atacadores verdes simbolizavam ciclovias, os amarelos circuitos de autocarros, os vermelhos trajetos de comboio e o preto uma circular rodoviária, havendo também alguns cubos brancos para representar parques de estacionamento. Todas as opções exigiam que pelo menos dois jogadores juntassem o seu dinheiro para a poder colocar uma destas linhas ou cubos em jogo, forçando assim, através das mecânicas de jogo, a colaboração entre participantes.

O mapa estava colocado no pavimento do palco onde decorria a conferência, em frente aos restantes oradores e próximo da primeira fila onde estavam sentados os membros do executivo municipal, seguindo-se filas compostas pelos restantes participantes da conferência, principalmente por estudantes do ensino secundário, mas também muitos técnicos e especialistas interessados no tema da conferência.

O jogo foi simplificado para garantir uma rápida entrada no contexto de jogo pelos participantes (Sousa, 2020b; Sousa & Dias, 2020). Posteriormente foi elaborado um questionário que seguiu os princípios definidos por Mayer et al. (2014) para a avaliação de “serious games”, em que se considerou, de um modo global, a experiência dos participantes com jogos, a performance e envolvimento durante o jogo e os resultados de acordo com os objetivos sérios do jogo.

Alguns resultados

O jogo decorreu durante 15 minutos e teve 8 participantes, 6 estudantes, 1 professor e 1 cidadão idoso. Todos participantes subiram ao palco de forma voluntária. A proximidade do mapa de jogo aos oradores da conferência e aos membros do executivo municipal, que se encontrava na primeira fila, fez com que tivessem participado indiretamente no jogo, dando dicas e ajudando os jogadores formais a tomar decisões. O processo foi continuamente mediado pelo orador que fez uma apresentação sobre as vantagens dos processos de planeamento colaborativo e que depois convidou os participantes a jogar para demonstrar os princípios teóricos anteriormente abordados. Durante o jogo, o facilitador explicou recorrentemente as regras do jogo, tal como as implicações das decisões dos jogadores, pois havia custos diferenciados que deveriam ter em conta, tal como o limite de infraestruturas disponíveis (representados pelos atacadores coloridos e cubos). O facilitador foi reforçando continuamente que as decisões seriam sempre tomadas pelos jogadores, mas que as restantes pessoas podiam fazer sugestões, adotando uma atitude mais ativa sempre que a participação estivesse a esmorecer, de modo a não quebrar a dinâmica do jogo. No final do jogo o facilitador tomou de novo a palavra como orador e fez uma análise global da sessão de jogo, relacionando a experiência prática com a sua comunicação anterior, tendencialmente mais expositiva e teórica. O jogo, a participação de todos os envolvidos e o exemplo da mediação realizada foram assim reforçados de forma sistematizada na breve comunicação final do moderador, com o intuito de ajudar a materializar como se podem implementar pequenos processos de planeamento colaborativo quando se utiliza design de jogos.

Através do questionário realizado posteriormente à sessão, obtiveram-se nove respostas válidas, mas somente de pessoas que participaram indiretamente no jogo. A análise das respostas, realizada segundo a metodologia de agrupamento de respostas por tipologias (Charmaz, 2014), revelou que a sessão causou surpresa generalizada, pela facilidade com que

os participantes iniciaram o processo de colaboração de forma instantânea e de como demonstrou o potencial das abordagens jogáveis para fins sérios. A adesão do número de participantes ao desafio do jogo foi gradual, o que reforça a surpresa global sobre o tipo de abordagem realizada. Foi, no entanto, salientado nas respostas que para surgir um processo mais profundo seria necessário mais tempo e preparação dos participantes.

A solução gerada através do jogo deu preferência ao uso de ciclovias, tendo os jogadores esgotado os 3 atacadores verdes disponíveis, ligando o centro da cidade à estação de caminhos de ferro e à praia de S. Pedro de Moel. Propuseram também uma linha de autocarros e comboio desde a atual estação de caminhos de ferro até ao centro da cidade, tal como de centro da cidade à principal zona industrial do concelho.

DISCUSSÃO

A experiência realizada na conferência da Marinha Grande sobre mobilidade e sustentabilidade, em que um dos oradores exemplificou no local, com o mínimo de preparação e de recursos, como uma abordagem jogável pode ter potencial em cativar e incentivar a participação num processo de planeamento, adequado para todas as idades. A simplificação das regras e o uso de apenas alguns atacadores de sapatos e um mapa como componentes de jogo, ainda que obedecendo a regras e mecânicas de jogos, inspiradas nos jogos de tabuleiro modernos, conseguiram cativar os jogadores para se envolverem no contexto de um plano jogável.

Apesar da limitação de tempo e da pouca preparação dos participantes para elaborar soluções mais complexas, a experiência resultou em propostas viáveis, embora carecendo de posterior desenvolvimento e avaliação. Foi um primeiro passo de uma abordagem que pode ser facilmente conjugada e incluída no processo de planeamento futuro. Foi um modo de permitir que qualquer participante se transforme num jogador e assim abordar de uma forma lúdica um assunto sério e complexo. Foi, igualmente, uma forma de incentivar e incluir a participação indireta de técnicos e políticos, que, mesmo não jogando e não tendo o poder decisão que tinham os jogadores, puderam auxiliar e mediar indiretamente o processo de jogo. Tudo isto pela forma como o jogo estava disposto, pelas suas mecânicas, mas, também, pelo papel do facilitador que foi incentivando os jogadores e as restantes pessoas na dinâmica.

O mediador teve um papel relevante ao dispor o jogo, mas também em incentivar os participantes a subirem ao placo, gerando um contexto que permitiu estabelecer um processo de autogestão e mediação entre jogadores, oradores e eleitos políticos. O mediador teve um papel de destaque inicial, clarificando os papéis no jogo e a intervenção indireta dos restantes participantes na conferência, mas que se foi apagando propositadamente, deixando os participantes diretos e indiretos no comando da dinâmica. À medida que o jogo se foi desenvolvendo, a necessidade de intervenção de mediação foi também diminuindo. O mediador apenas voltou a interferir para ditar do fim do jogo. Este resultado é consistente com alguns dos princípios globais do planeamento colaborativo, em que os criadores dos processos devem ter o mínimo de interferência, deixando a gestão e tomada de decisão para os participantes (Innes & Booher, 2018). O facilitador, que atuou como mediador, voltou no final do jogo a tomar a palavra como orador para concluir a sessão e fazer um rápido “debriefing”, ajudando a clarificar os resultados do jogo para todos os participantes na conferência.

A dinâmica gerou aquilo que pode ser classificado como um “serious game” (Michael & Chen, 2006; Winn, 2009), pois os jogadores estiveram cativados e envolvidos enquanto

geravam uma proposta de plano, enquanto surgiram outras formas de participação menos diretas, com o apoio dos técnicos e políticos que foram igualmente envolvidos no processo.

Podemos referir que a racionalidade comunicativa (Habermas, 1981) surgiu no jogo, uma vez que a comunicação e tomada de decisão, tendo os jogadores o mesmo poder entre si, ocorreu, ainda que suportados pelos oradores e restantes participantes na conferência, incluído os políticos eleitos. Foi também uma manifestação do estruturalismo (Giddens, 1984) na tomada de decisão, em que os indivíduos influenciaram o resultado do jogo, mas em que as estruturas sociais, de poder político e conhecimento técnico e de especialidade influenciaram os jogadores. Uma vez que a decisão dos jogadores tinha um mínimo de restrições, apenas nos custos da colocação das peças e na quantidade disponível, havia a liberdade quase total para explorar o modo como os jogadores auto-organizaram o sistema de transportes, de acordo com a teoria da complexidade e suas aplicações aos processos de planeamento urbano (Portugali, 2008).

CONCLUSÃO

Apesar deste teste ter sido um caso pontual, demonstrou como as abordagens jogáveis, através do design de jogos de tabuleiro modernos, das suas mecânicas e dinâmicas, podem gerar situações cativantes para os utilizadores. Ao jogar este tipo de jogos os jogadores podem ter experiências agradáveis, em que o ócio, lazer e a brincadeira podem acontecer, mas que são direcionadas para objetivos sérios, cumprindo assim os princípios dos “serious games”. Trata-se de uma abordagem com potencial para aplicar ao planeamento territorial, que tem a necessidade de tornar os seus processos de planeamento colaborativo, mais cativantes, mas também para aplicação a muitas outras áreas de conhecimento e trabalho.

No entanto, deve sempre salientar-se como requisitos para garantir o sucesso deste tipo de jogos, habitualmente desenvolvidos por equipas multidisciplinares, a conjugação do design de jogos, da gestão e aplicação dos conteúdos relacionados com os objetivos sérios do jogo e também como uma eficaz mediação durante o jogo, que ajude os jogadores a explorar o design e a cumprir os objetivos dos jogos de um modo autónomo, ainda que mediado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ampatzidou, C. (2019). Reinventing the Rules: Emergent Gameplay for Civic Learning. In *The Hackable City* (pp. 187-203). Springer, Singapore.
- Ampatzidou, C., Bouw, M., Van de Klundert, F., De Lange, M. & De Waal, M. (2015). *The hackable city: a research manifesto and design toolkit*. Amsterdam: Amsterdam Creative Industries Publishing.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Jaip*, 35(4), 216–224.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. sage.
- Conover, M. D., Ratkiewicz, J., Francisco, M. R., Gonçalves, B., Menczer, F., & Flammini, A. (2011). Political polarization on twitter. *Icwsn*, 133(26), 89-96.
- Crookall, D. (2010). Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline. *Simulation & Gaming*, 41: 6 (2010) 898–920.
- Dryzek, J. S. (1990). *Discursive democracy: Politics, policy, and political science*. Cambridge University Press. York: Cambridge University Press.
- Forester, J. (1980). Critical theory and planning practice. *Journal of the American Planning Association*, 46: 275–86.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.

- Habermas J. (1981), *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Healey, P. (1997). *Collaborative planning: Shaping places in fragmented societies*. Macmillan International Higher Education.
- Healey, P., Booher, D. E., Torfing, J., Sørensen, E., Ng, M. K., Peterson, P., & Albrechts, L. (2008). Civic engagement, spatial planning and democracy as a way of life civic engagement and the quality of urban places enhancing effective and democratic governance through empowered participation: Some critical reflections one humble journey towards planning for a more sustainable Hong Kong: A need to institutionalise civic engagement and urban reform in Brazil setting the scene. *Planning Theory & Practice*, 9(3), 379-414.
- Innes, J. E. (1998). Information in communicative planning. *Journal of the American Planning Association*, 64, 52–63.
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (2018). *Planning with complexity: An introduction to collaborative rationality for public policy*. London and New York: Routledge.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2005). *Hypermodern times*. Polity.
- Margerum, R. D. (2002a). Collaborative planning: Building consensus and building a distinct model for practice. *Journal of planning education and research*, 21(3), 237-253.
- Mayer, I., Bekebrede, G., Harteveld, C., Warmelink, H., Zhou, Q., van Ruijven, T. & Wenzler, I. (2014). The research and evaluation of serious games: Toward a comprehensive methodology. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), 502-527.
- Michael, D. & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Thomson Course Technology, Boston, MA.
- Mueller, J., Lu, H., Chirkin, A., Klein, B., & Schmitt, G. (2018). Citizen Design Science: A strategy for crowd-creative urban design. *Cities*, 72, 181-188.
- Portugali, J. (2008). Learning from paradoxes about prediction and planning in self organizing cities. *Planning Theory*, 7: 248–62
- Prior, M. (2013). Media and political polarization. *Annual Review of Political Science*, 16, 101-127.
- Rogerson, M. J., Gibbs, M., & Smith, W. (2016). I love all the bits: The materiality of boardgames. In *proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 3956-3969). ACM.
- Sousa, M. (2020a). A Planning Game Over a Map: Playing Cards and Moving Bits to Collaboratively Plan a City. *Frontiers in Computer Science*, 2:37. doi: 10.3389/fcomp.2020.00037
- Sousa, M. (2020b). Modern Serious Board Games: modding games to teach and train civil engineering students. 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Porto, Portugal, pp. 197-201, doi: 10.1109/EDUCON45650.2020.9125261
- Sousa, M. & Bernardo, E. (2019). Back in the Game: board games are modern. In: Zagalo N., Veloso A., Costa L., Mealha Ó. (eds) *Videogame Sciences and Arts. VJ 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol 1164. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37983-4_6
- Sousa, M. & Dias, J. (2020). From Learning Mechanics to Tabletop Mechanisms: Modding Steam board game to be a serious game. In *21st International Conference on Intelligent Games and Simulation GAME-ON 2020* (pp. 41-48). EUROSIS.
- Susskind, L., & J. Cruikshank (1987). *Breaking the impasse: Consensual approaches to resolving public disputes*. NewYork: Basic Books.
- Tan, E. (2017). *Play the City: games informing the urban development*. Heijningen: Jap Sam Books.
- Winn, B. M. (2009). The design, play, and experience framework. In *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 1010-1024). IGI Global.
- Xu, Y., Barba, E., Radu, I., Gandy, M., & MacIntyre, B. (2011). Chores Are Fun: Understanding Social Play in Board Games for Digital Tabletop Game Design. In *DiGRA Conference*.
- Zagal, J. P., Rick, J., & Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, 37(1), 24-40.

CAPÍTULO 9.
Jogos e Mediação Intercultural em Contexto Escolar

A animação sociocultural como estratégia preventiva de conflitos escolares: uma percepção dos alunos do 1º ciclo do ensino básico

Bruno Trindade¹, Maria José Conde², Ricardo Pocinho³ & Cristóvão Adelino Margarido⁴

¹ Câmara Municipal de Castelo Branco, Portugal

² Universidade de Salamanca, Espanha

³ Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia, Portugal

⁴ Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia, Portugal

RESUMO

As escolas são um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano que prepara os indivíduos, desde a sua infância, para uma integração plena na sociedade, dotando-os de conhecimentos teóricos e práticos necessários para o seu crescimento. Com a complexidade e diversidade humana têm vindo a surgir problemáticas no meio escolar sobre as quais se deve refletir, com vista à resolução proactiva de comportamentos desviantes. Assim, é necessário repensar estratégias que fomentem a participação ativa e motivada dos alunos na escola, reduzindo e combatendo os comportamentos desviantes. O presente estudo tem como objetivo clarificar o papel que a Animação Sociocultural tem na mediação e na gestão de conflitos na escola. Surge como estratégia na prevenção e resolução de conflitos no meio escolar, contribuindo para o sucesso académico, social e pessoal das crianças e jovens. O presente estudo, foi realizado quadro do Programa Território Educativo Intervenção Prioritária-TEIP no Agrupamento de Escolas Nunes Álvares em Castelo Branco. Pretendeu-se verificar a percepção que os alunos do 1º ciclo têm relativamente às atividades de Animação Sociocultural de que usufruíram. Os resultados revelaram que após participação no projeto, os alunos consideraram importante a existência de atividades de Animação Sociocultural no meio escolar e que estas funcionam como prevenção da violência e da indisciplina existente nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE

Animação Sociocultural; Integração escolar; Prevenção de conflitos escolares; Prevenção da violência escolar.

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade atual vive-se um quotidiano repleto de situações conflituosas. Conflitos que vêm de uma simples diferença de opinião ou visão pessoal, de uma comunicação pouco esclarecedora, mas que originam perspetivas contraditórias, interpretações erradas e situações de agressividade. Originando situações de conflito, onde por vezes a agressividade física e verbal advém das estratégias de resolução do problema, com contornos de gravidade excessiva por não haver capacidade de diálogo e de consenso. O Homem no seu dia-a-dia, tem perdido competências de socialização, muito por força das alternativas tecnológicas, que

o levam ao isolamento, a tecnologia tem contribuído para uma carência, cada vez mais notória, das aptidões de socialização do ser humano, criando, assim, lacunas nas vertentes comportamental e social.

Tendo um impacto nas relações familiares e na relação entre escola, família e aluno. Contudo a escola permitiu uma maior proximidade na relação entre o universo escolar e a família, é esta relação trouxe vantagens no que diz respeito ao desempenho dos alunos, mas trouxe igualmente algumas desvantagens, uma vez que os números de conflitos gerados nas escolas têm vindo a aumentar. Segundo Colaço (2007, p.38), “a escola é uma organização geradora de conflitos, nomeadamente entre os gestores, professores e pais dos alunos.” Contudo os conflitos podem ser positivos uma vez que originam mudanças na organização social e no ser Humano; outros defendem que podem ser negativos quando são levados para o confronto e para a agressão física ou psicológica, por quebra das regras e valores. A mudança que se pretende deve ser orientada para o incentivo de uma dinâmica de socialização que vá para além da própria escola, de forma a envolver a comunidade e promover a diversidade na escola, com um carácter mais social e comunitário. Levando a uma melhor integração na sociedade e comunidade local envolvente e a uma maior formalização desse relacionamento, conduzirá ao desenvolvimento das competências do aprender e do aprender a ser, sendo este um processo de educação que assenta na forma de entender as estratégias de resolução de conflitos, nomeadamente, no diálogo, na negociação e na empatia. Assim a Mediação e a conjugação com a Animação Sociocultural são essenciais num processo educativo nas escolas, uma vez que leva ambas a prevenir ou resolver os conflitos de forma positiva.

Animação e a mediação sociocultural com estratégia de intervenção

A qualificação de conflito consiste na existência de oposição ou desacordo entre dois ou mais sujeitos, devido aos seus valores, conceitos, percepções, interesses e motivações. Monteiro (2013, p.1) defende que “o conflito deve ser compreendido como parte da vida humana uma vez que a diferença de opiniões, desejos e interesses são um aspeto inevitável das relações humanas”. Por este motivo o conflito é um processo social que surge da necessidade do indivíduo mostrar um problema que surgiu de uma opinião ou visão oposta.

Para Soriano (2001, p.12) “abordando a educação para o conflito no âmbito mais alargado da Educação para a Paz, defende a necessidade de “encontrar espaços em que os professores e os alunos se preparem e desenvolvam ferramentas que lhes permitam abordar e resolver os conflitos com maior criatividade e satisfação”. O termo conflito é utilizado em contextos muito diversos, onde o escolar também se insere, no contexto educativo, subsiste a conceção normal do conflito, associado a algo negativo, não desejável, sinónimo de violência ou de disfunção e que como tal, é necessário evitar, corrigir ou resolver. A Escola é considerada como o lugar propício ao surgimento de conflitos, uma vez que na comunidade escolar existe uma grande diversidade cultural e social, por ser um espaço onde existe convívio e conversa, onde se constroem e destroem amizades, onde se brinca e se guerreia, onde se namora e rompe. Por estes motivos a existência de conflitos é inevitável, sendo essencial procurar soluções para as resoluções dos problemas. A Mediação e a Animação Sociocultural são ferramentas essenciais na resolução e prevenção de conflitos, de forma ágil eficaz, confidencial e voluntária, onde se procuram soluções para as divergências e resolução de conflito, evitando a violência ou a falta de comunicação. Monteiro (2013, p.3) refere que “Um meio de criação e recriação ou renovação de laços interpessoais, que se exerce através da prática formal ou informal de gestão, resolução e, especialmente, transformação dos conflitos pelos indivíduos envolvidos, consistindo num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal”.

Conflito Escolar é qualquer situação que envolva as pessoas que compõem a comunidade educativa. Quando existe incumprimento das regras estabelecidas pelos regulamentos escolares, sucede aquilo que está subjacente à ausência de diálogo e de tolerância, estas situações terminam frequentemente em violência física ou verbal. A intervenção da Mediação e Animação Sociocultural consiste na interação entre as partes e baseia-se na capacidade de compreender o outro e de admitir a própria responsabilidade no conflito. Procurando encontrar a resolução, que não está necessariamente suportada na razão, na verdade ou na satisfação. No contexto educativo a Mediação e Animação Sociocultural apresentam grandes virtualidades e potencialidades na prevenção e resolução de conflitos.

A Animação e a Mediação de conflitos em contexto educacional

A educação deve ser olhada como uma formação contínua do ser humano, dos seus saberes, das suas aptidões, da sua capacidade de perceber e atuar. Segundo Carneiro (2001, p. 45), “a educação mantém-se como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança coletiva”.

A Educação formal incide assim sobre um modelo de educação que ocorre no modelo de ensino tradicional da transmissão do conhecimento, onde não existe um ensino distinto, aplica as mesmas normas generalizadas e pretende que quase todos os alunos se enquadrem nesse modelo educativo. Ander-Egg (2000, p. 136) "É política enquanto aspira a um determinado modelo de sociedade e apresenta os meios para caminhar em direção à sua transformação estrutural. É educativa enquanto não procura o passado através da mudança tecno-económica ou a tomada do poder, mas mediante o aperfeiçoamento das pessoas e a mudança das suas mentalidades, valores e atitudes, em função de um determinado modelo de Homem. Na animação o trabalho político e educativo é inseparável".

A escola está a sofrer um processo de adaptação para as diferenças culturais e sociais, debatendo-se com alguns problemas de normas e regras, tendo alguma dificuldade quando nem todos os alunos cumprem os padrões de orientação pretendidos, levando a situações de conflito e indisciplina. Assim, verifica-se um aumento dos problemas comportamentais nas escolas e, por consequência, dos problemas de aprendizagem.

Francisco (2005, p.142) afirma que “a educação é aquela que é exercida pro gerações adultas sobre gerações mais jovens e tem como marco de referência as práticas socioculturais utilizadas e que servem como meios de transmissão de valores, de normas, regras de comportamento em todas as sociedades humanas”.

A utilização da Animação Sociocultural como uma área de intervenção na prevenção e como metodologia e técnica essencial na intervenção social e comportamental, baseia-se na pedagogia participativa de grupo para a minimização de comportamentos de risco e respetiva transformação social. Faz cada vez mais sentido a integração da área de Animação Sociocultural no contexto escolar desde o pré-escolar. Segundo Ander-Egg (2000, p. 70), “é uma modalidade de animação orientada para promover e apoiar associações de base com o objetivo de resolver problemas coletivos de grupos ou comunidades”.

O conceito de Animação Sociocultural na escola pode, e deve, ser de construção, de inclusão e meio de aprendizagem social, levando os alunos a aprender e a respeitar os outros, respeitar regras de cooperação, promovendo a transformação inclusiva e social, diminuindo o espaço de exposição a situações de risco. Segundo Canário (2007, p.136) “a animação é o eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: a articulação entre modalidades educativas formais e não formais; a articulação entre atividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos”.

A escola não se pode centrar só na transmissão do saber das aprendizagens escolares, deverá promover uma mudança de mentalidade, a realizar no contexto escolar onde o brincar ganha um papel preponderante e onde, não só se deve valorizar a transmissão de conhecimentos, mas preocupar-se também em formar os jovens com competências sociais adequadas à sociedade em que estão inseridos. É por este motivo que a inclusão da Animação Sociocultural no contexto escolar, faz sentido uma vez que o sistema educativo obedece a modelos estabelecidos e formais dos quais só é possível libertar-se gradualmente, a Animação Sociocultural abrange várias vertentes que são uma mais-valia para a aprendizagem e aperfeiçoamento das competências sociais dos alunos.

PROPOSTA DE ESTUDO

A Animação Sociocultural nas escolas do 1º ciclo deve ser encarada como estratégia prioritária para promoção da socialização e prevenção da exclusão social bem como outras problemáticas que lhe são inerentes (e.g. abandono escolar). O presente estudo surge com o objetivo de analisar a importância que as atividades de Animação Sociocultural têm para os alunos do 1º ciclo, verificando-se qual a perceção existente sobre o seu impacto da Animação Sociocultural no contexto escolar. Pretendeu-se estudar mais especificamente a perceção dos alunos sobre o impacto preventivo que a Animação Sociocultural pode ter nas problemáticas escolares (e.g. exclusão social, abandono escolar, indisciplina, *bullying*).

Após a implementação do Programa TEIP²⁹ (Território de Intervenção Prioritária do Ministério da Educação) que ocorreu ao longo do ano letivo escolar em que se implementou o estudo, no ensino básico do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares em Castelo Branco, realizou-se a aplicação dos questionários aos sujeitos que constituíam a amostra populacional (professores e alunos do 1º ciclo), com posterior tratamento e interpretação dos dados estatísticos. A recolha de informação a ser utilizada para análise do objeto de estudo foi realizada através da administração de um questionário - Adaptação da Escala de Avaliação de Implementação de Programas (Jardim & Pereira, 2006). O questionário é constituído por 5 blocos de questões, inerentes ao tema. Os participantes responderam de acordo com uma escala tipo Likert, com uma cotação de 1 (Mau) a 5 (Muito Bom).

Este Estudo foi aplicado a 439 alunos, com idades entre os 6 e 10 anos e frequentadores do 1º ciclo do ensino básico. Todos os participantes concordaram com a participação individual no presente estudo de investigação, respeitando-se, o consentimento informado necessário e inerente a qualquer tipo de estudo de campo. Foi pedida a autorização aos encarregados de educação.

RESULTADOS

No presente estudo colaboraram um total de 439 alunos. Nota-se que a amostra esteve equilibrada relativamente ao género. A maioria era do género feminino (54,0%, n = 237), sendo a população masculina 46% da amostra total (N=202) (Tabela 1).

²⁹ O Programa TEIP é um projeto governamental, implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Os objetivos do programa são a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Tabela 1. Caracterização dos alunos relativamente ao género.

Género	Quantidade	Percentagem
Masculino	202	46
Feminino	237	54
Total	439	100

Pode-se observar na tabela 2 que a maior participação foi dos alunos do 2º ano de escolaridade, com 33,3% da amostra dos alunos (N= 146). Os alunos do 1º ano representam 18,2% da amostra total (N=80), os alunos do 3º ano representam 24,1% (N=106) e os alunos do 4º ano representam 24,4% da amostra dos alunos (N=107).

Tabela 2. Caracterização dos alunos relativamente à frequência do ano escolar.

Ano de escolaridade	Quantidade	Percentagem
1º ano	80	18.2
2º ano	146	33.3
3º ano	106	24.1
4º ano	107	24.4

Relativamente à questão “Achas importante as atividades de Animação Sociocultural na escola?” verifica-se uma homogeneidade nas respostas dos alunos do 1º ciclo de escolaridade, não se verificando diferenças entre os anos escolares. As respostas com mais frequência centram-se no “bom” e “muito bom” dos alunos do 1º ano ao 4º ano de escolaridade (cf. Tabela 3). De forma pormenorizada, os alunos do 1º ano classificaram a importância das atividades de animação como boas em 21.3% e muito bom em 76.3%. Os alunos do 2º ano classificaram as atividades como boas (21.2%) e muito boas (71.9%). Os alunos do 3º ano classificaram as atividades como boas (17.9%) e muito boas (80.2%). Por fim, os alunos do 4º ano classificaram as atividades como boas (44.9%) e muito boas (45.8%).

Tabela 3. Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas importante as atividades de animação sociocultural na escola?”

Classificação		Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
1º ano	N	-	2	-	17	61
	%	-	2.5	-	21.3	76.3
2º ano	N	2	1	7	31	105
	%	1.4	0.7	4.8	21.2	71.9
3º ano	N	1	-	1	19	85
	%	0.9	-	0.9	17.9	80.2
4º ano	N	2	1	7	48	49
	%	1.9	0.9	6.5	44.9	45.8

À questão “Pensas que as atividades de Animação Sociocultural contribuem para melhorar o teu comportamento na escola?” praticamente todos os alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade concordam com a questão colocada (cf. Tabela 4).

As atividades de Animação Sociocultural foram avaliadas como uma “boa” contribuição para o melhoramento do comportamento escolar com respostas homogêneas pelos alunos do 1º ciclo, respetivamente 18.8% no 1º ano; 23.3% no 2º ano; 28.3% no 3º ano e, por fim, 32.7% no 4º ano de escolaridade do Ensino Básico. Mas a maior percentagem de respostas obtidas pelos alunos centrou-se na perceção da Animação Sociocultural como uma “muito boa” contribuição para o melhoramento do comportamento escolar dos próprios alunos (70% no 1º ano; 68.5% no 2º ano; 62.3% no 3º ano e, por fim, 44.9% nos alunos do 4º ano de escolaridade).

Tabela 4. Caracterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Pensas que as atividades de Animação Sociocultural contribuem para melhorar o teu comportamento na escola?”

Classificação		Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
1º ano	N	1	1	7	15	56
	%	1.3	1.3	8.8	18.8	70
2º ano	N	1	2	9	34	100
	%	0.7	1.4	6.2	23.3	68.5
3º ano	N	3	3	4	30	66
	%	2.8	2.8	3.8	28.3	62.3
4º ano	N	11	5	8	35	48
	%	10.3	4.7	7.5	32.7	44.9

Quando colocada a questão “Pensas que as atividades de Animação Sociocultural ajudam a combater a violência e a indisciplina?” verificou-se, também, respostas homogêneas e concordantes com o impacto positivo e preventivo que a Animação Sociocultural revela nos comportamentos desviantes dos alunos. A maioria das respostas obtidas pelos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico centrou-se na classificação da Animação Sociocultural como “boa” e “muito boa” no combate à violência e à indisciplina (c.f. Tabela 5). As atividades de Animação Sociocultural surgem, assim, como uma boa resposta para prevenir a violência e a indisciplina (16.3% no 1º ano; 15.1% no 2º ano; 16% no 3º ano e 35.5% no 4º ano). A maioria dos alunos referiu que as atividades de Animação Sociocultural eram consideradas como respostas “muito boas” no combate à violência e à indisciplina (71.3% no 1º ano; 63.7% no 2º ano; 64.2% no 3º ano e 37.4% no 4º ano de escolaridade).

As atividades de Animação Sociocultural parecem resultar numa maior participação ativa e prazerosa dos alunos do 1º ciclo na escola, promovendo a inserção e motivação para a aprendizagem (cf. Tabela 6). A maioria das respostas atribuídas pelos alunos centram-se na classificação da Animação Sociocultural como tendo um contributo “bom” e “muito bom” para gostarem mais da escola que frequentam. A Animação Sociocultural é, assim, percecionada como uma estratégia “muito boa” para que os alunos do 1º ciclo do Ensino

Básico gostem mais da sua escola (68.8% no 1º ano; 74.7% no 2º ano; 68% no 3º ano e, por fim, 58% no 4º ano de escolaridade).

Tabela 5. Caracterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Pensas que as atividades de animação sociocultural ajudam a combater a violência e a indisciplina?”

Classificação		Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
1º ano	N	2	-	8	13	57
	%	2.5	-	16.3	16.3	71.3
2º ano	N	5	6	20	22	93
	%	3.4	4.1	13.7	15.1	63.7
3º ano	N	7	7	7	17	68
	%	6.6	6.6	6.6	16	64.2
4º ano	N	12	5	12	38	40
	%	11.2	4.7	11.2	35.5	37.4

Tabela 6. Caracterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas que as atividades de Animação Sociocultural têm contribuído para gostares mais da tua escola?”

Classificação		Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
1º ano	N	3	6	4	12	55
	%	3.8	7.5	5	15	68.8
2º ano	N	3	4	9	21	109
	%	2.1	2.7	6.2	74.7	74.7
3º ano	N	5	4	5	24	68
	%	4.7	3.8	4.7	22.6	64.2
4º ano	N	6	3	14	26	58
	%	5.6	2.8	13.1	24.3	54.2

Na última questão em que se perguntou aos alunos do 1º ciclo “achas que as atividades de Animação Sociocultural permitem diminuir o nível da violência nos intervalos escolares?” verificou-se, novamente, uma frequência superior nas respostas “bom” e “muito bom”, salientando-se o impacto positivo que as atividades podem ter na diminuição de comportamentos agressivos e de exclusão social dentro das escolas. Assim, as atividades realizadas no âmbito da Animação Sociocultural são percecionadas como uma boa estratégia na redução de comportamentos agressivos dentro da escola (18.8% no 1º ano; 13.7% no 2º ano; 16% no 3º ano e 20.6% no 4º ano de escolaridade). As atividades foram consideradas com uma estratégia “muito boa” pela maioria dos alunos dos vários anos escolares do 1º ciclo do Ensino Básico (71.3% no 1º ano; 80.8% no 2º ano; 68.9% no 3º ano e, por fim, 70% no 4º ano).

Tabela 7. Caracterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas que as atividades de animação sociocultural permitem diminuir o nível da violência nos intervalos escolares?”

Classificação		Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
1º ano	N	1	3	4	15	57
	%	1.3	3.8	5	18.8	71.3
2º ano	N	4	2	2	20	118
	%	2.7	1.4	1.4	13.7	80.8
3º ano	N	4	2	10	17	73
	%	3.8	1.9	9.4	16	68.9
4º ano	N	10	3	2	22	70
	%	9.3	2.8	1.9	20.6	65.4

CONCLUSÃO

A globalização tem promovido uma grande variedade de mudanças na nossa sociedade, aumenta a importância dos valores economicistas, fazendo esquecer os valores sociais e culturais.

Criou-se uma fragilidade ao nível da estabilidade emocional e ao nível dos relacionamentos sociais que ficaram mais ténues, causando riscos nas estruturas familiares, ao nível dos comportamentos e da exclusão social.

Sendo a Animação Sociocultural uma área de vertente social e educativa, constitui um recurso importante no desenvolvimento das relações sociais e comportamentais. Utilizando uma metodologia de educação não formal, tem um papel fundamental na valorização do processo de socialização, na vertente comportamental e de prevenção dos conflitos no contexto educativo. É prioritário a inclusão da Animação Sociocultural em contexto escolar, para se poder implementar, de forma sustentada, planos de ação para a promoção da socialização e de regras comportamentais, para minimizar as situações de risco e de abandono escolar.

O problema de partida para a investigação prendeu-se com a Animação Sociocultural e a sua importância no contexto escolar, de forma a perceber a sua relevância futura, nos seus conceitos e nas suas metodologias, para ser implementada nas comunidades educativas e na sociedade. Assim, o presente estudo pretendeu analisar de que forma a Animação Sociocultural pode ter um impacto positivo e preventivo de conflitos e problemáticas escolares, como a indisciplina, a violência e o abandono. Para tal, implementou-se no âmbito do Programa do Território Educativo e Intervenção Prioritário – TEIP, no Agrupamento de Escolas Nuno Álvares em Castelo Branco, analisando-se a perceção que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico têm no que diz respeito às atividades da Animação Sociocultural.

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, onde se realizou o estudo, desde cedo teve consciência desta realidade, apoiando a equipa de Animação e complementando a sua oferta educativa com o Apoio Educativo e as Atividades de Tempos Livres, possibilitando aos seus alunos uma maior diversidade de serviços.

Os resultados obtidos revelaram que os alunos tinham uma apreciação positiva da Animação Sociocultural na escola, referindo que as atividades promovidas tiveram um impacto preventivo do abandono escolar, dos comportamentos agressivos e desviantes, dentro da escola, possibilitando o combate à violência em meio escolar.

Os resultados obtidos no nosso estudo confirmam o papel fundamental que a Animação Sociocultural tem no contexto escolar. Demonstrámos assim que a Animação Sociocultural contribui para um desenvolvimento mais harmonioso das crianças, o que as torna mais autónoma e felizes, influenciando o bem-estar das comunidades educativas em que estão inseridas. Desta forma, fazendo parte da estrutura curricular como uma oferta educativa, a Animação Sociocultural estaria a contribuir para o progresso da sociedade futura de um modo geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2000). *O Léxico do Animador*. Amarante: Edições ANASC.
- Ander-Egg, E. (2008). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Babo, A. (2010). A actividade lúdica: um instrumento de inclusão da criança com necessidades educativas especiais. In M. S. Lopes, & M. S. Peres (Coord.), *Animação sociocultural e necessidades educativas especiais* (pp.14-22). Chaves: Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Barbosa, F. M. B. (2006). Tempo livre, tempo de alma. In A. N. Peres & M. S. Lopes (Coord.), *Animação, cidadania e participação* (pp.118-123). Chaves: Edição da APAP.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projecto Educativo e a Emergência de Perfis de Território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Rio Grande do Sul. Consultado em 16 Janeiro de 2020. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf>
- Buss, M. S. I. (2007). *Corpo e educação na produção científica brasileira*. (Tese de Mestrado em Educação e Infância). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Colaço, M. (2007). *A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior*. (Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Caride, J. A. (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Caride, J. A. (2007). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como Education social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (Vols. 1-2). Porto: Porto Editora.
- Francisco, Z. L. (2005). A Educação informal e a educação formal: interfaces e significados de saberes no ensino de Química em Moçambique. *Olhar de professor. Ponta Grossa*, 8(1), 141-150.
- Larrazábal, M. S. (1998). La Figura y La Formación del Animador Sociocultural. In J. Trilla, *Animación Sociocultural, Teorias, programas y ámbitos* (2ª ed., pp. 121 - 133). Barcelona: Ariel Educación.
- Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal* (2ª ed.). Amarante: Intervenção.
- Lopes, M., Galinha, A., & Loureiro, M. (2010). *Animação e bem-estar psicológico*. Metodologias de intervenção sociocultural e educativa. Chaves: Intervenção.
- Lopes, M. S. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Marques, R. (1997). *A Escola e a Escolarização em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A. P. (2013). Gestão Construtiva de Conflitos na Escola: A Mediação Escolar. In Atas das II Jornadas pedagógicas, *O professor faz a diferença no desempenho escolar* (pp. 1-3). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ramos, A. (2003). *Introdução à psicologia social* (4ª ed.). Santa Catarina: UFSC.
- Savioa, M. G. (1989). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sawaia, B. B. (2006). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Soriano, P. C. (2001). Educar en y para el conflicto. In Cátedra UNESCO, *Paz y Derechos Humanos* (pp. 2-35).
UNESCO: Escola de Cultura de Pau.

Culture, arts, sport et loisir dans une politique d'éducation intégrale au Brésil

Gesuína de Fátima Elias Leclerc

Docteure en Éducation Populaire – Université Fédérale de la Paraíba - Brésil

Analyste Technique de Politiques Sociales au Ministère de l'Éducation

RÉSUMÉ

La loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale, n° 9.394, du 23 de décembre de 1996, fournit un concept large : l'éducation comprend les procès formatifs qui se développent dans la vie familiale, la coexistence humaine, le travail, les institutions d'enseignement et de recherche, les mouvements sociaux et les organisations de la société civile et dans les manifestations culturelles. On soutient une conception d'éducation intégrale dans laquelle la culture, les arts, le sport et le loisir sont irremplaçables comme stratégies d'ampliation d'espace, de temps et d'opportunités éducatives. Mais cette conception est située dans un contexte où la prévalence des disciplines requises dans les examens nationaux et internationaux forment le noyau dur du curriculum et ont presque le monopole du temps scolaire. Ce travail présente un concept lié à de multiples dimensions du développement humain, soumises à des rapports éducationnels intentionnels et non intentionnels, formels et non formels, e qui comprend toujours la dimension communautaire, en suivant l'exemple d'une politique publique. Entre 2007 et 2014, au niveau du Gouvernement Fédéral, le Programme Plus Éducation - PME a été conçu et développé, associée aux dispositifs légaux prévues depuis 1996, avec l'action intersectorielle des Ministères d'Éducation, de la Culture, du Sport et du Développement Social et de la Lutte Contre la Faim. Le PME a présenté dix macro-champs d'activités d'éducation intégrale, dont on souligne ceux qui sont pertinents à notre thématique : 1) communication et usage de médias, 2) sport et loisir, 3) culture et arts. Le PME a influencé le Plan National d'Éducation dans la décennie de 2014-2024, malgré les événements politiques qui ont transformé le Brésil depuis 2014, particulièrement au niveau fédéral.

MOTS-CLEFS : Loisir ; jeu ; apprentissage ; journée scolaire.

ÉDUCATION INTÉGRALE EN TEMPS INTÉGRALE : DU CONCEPT À LA LOI

Il faut tout un village pour élever un enfant.

Proverbe Africain

Le concept d'éducation intégrale exprime ici un compromis explicite envers l'ampliation du temps destiné à la journée scolaire, de quatre heures à sept heures par jour. Dans le contexte brésilien d'inégalités sociales et éducationnelles, cette ampliation doit être conduite au moyen de projets pédagogiques ciblés sur de multiples dimensions de la formation humaine. La

force du proverbe en exergue représente l'idée d'une école sans clôture, ouverte à des territoires éducatifs. On soutient une conception d'éducation intégrale dans laquelle la culture, les arts, le sport et le loisir sont irremplaçables comme stratégies d'ampliation d'espace, de temps et d'opportunités éducatives par rapport à différentes compréhensions de la formation humaine et du rôle de l'école. Il vaut la peine de considérer deux entrées faites par le Groupe d'Études pour la Politique Éducationnelle et le Travail d'Enseignant. La première, « Éducation Intégrale », proposée par Ana Maria Cavaliere, souligne dans ce projet éducationnel l'action d'intervenir dans le destin personnel d'individus et dans celui d'une société selon un projet civilisateur:

Éducation Intégrale : action éducationnelle qui implique d'amples et diverses dimensions de formations des individus. Lorsqu'associée à l'éducation non-intentionnelle, elle concerne les procès socialisateurs et formateurs amples qui sont pratiqués dans toutes les sociétés à travers l'ensemble de ses acteurs et actions, étant une récurrence nécessaire de la convivence entre adultes et enfants. Renvoie à l'idée grecque de *Paideia*, qui signifie la formation générale de la personne, qui implique l'ensemble complet de sa tradition et promeut le plein développement dans l'individu dans la culture à laquelle il appartient ; prétention d'éduquer en considérant les différents aspects de la condition humaine : cognitif, émotionnel et sociétaire. De cette façon, souvent, le concept apparaît associé au concept de « personne intégrale », en référence à l'éducation scolaire, a le sens d'une re-ligature entre action intentionnelle de l'institution scolaire et la vie dans un sens large. (Cavaliere, 2010, s/p) ³⁰

Cavaliere présente le concept dans un arrière-fond où la diffusion de l'école à la fin du XVIIIe siècle à un côté professionnel qui est détaché de la vie quotidienne et de la vie productive pour accomplir la tâche éducative. De cette façon, les mouvements libertaires, socialistes et libéraux d'éducation au XIXe et au XXe siècles revendiqueront un rattachement entre éducation et vie, les liens entre éducation scolaire et nature, valeur moral, formation de la citoyenneté, vers le monde du travail, etc. Ces mouvements se présentent sous différentes formes : naturalisme, philanthropisme, pédagogie de l'action et d'autres encore. Au Brésil, il y a aussi la revendication autoritaire du mouvement intégraliste, aux années trente, à partir des écrits de Plínio Salgado, basés dans les catégories de spiritualité, nationalisme civisme, discipline, famille, patrie, etc.

Dans ce contexte il faut souligner la contribution d'Anísio Teixeira pour qui l'école doit offrir aux étudiants des opportunités complètes de vie, c'est-à-dire combiner projets d'études, travail, vie sociale, récréation et jeux. Le Manifeste des Pionniers de 1932 souligne le droit de chaque individu à son éducation intégrale, avec la coopération de toutes les institutions sociales.

Le deuxième entrée, « Éducation en Temps Intégral », proposée par Jaqueline Moll, souligne les contours politiques et pédagogiques des expériences historiques vécues : Écoles Parques dans la Bahia et Rio de Janeiro, dans le capital fédéral et dans les Centres Intégrés d'Éducation Publique – (CIEP), projet élaboré par Anísio Teixeira. Un projet d'« écoles nucléaires et parcs scolaires », avec l'obligatoire participation régulière des élèves dans les deux installations. L'offre en éducation serait donc faite par l'école en deux périodes. Dans la première période, l'enfant recevra, dans un bâtiment fonctionnel, l'enseignement proprement dit, dans la deuxième période recevra, dans un parc-école bien équipée, son éducation

³⁰Groupe d'Études sur Politique Educationnel et Travail d'Enseignant – GESTRADO/Dictionnaire – Entrées. Traduction libre de l'auteur.

proprement sociale, l'éducation physique, musicale, sanitaire, l'assistance alimentaire et l'utilisation de la bibliothèque.

Éducation en temps intégrale : dans le sens strict réfère à l'organisation scolaire dans laquelle le temps de permanence des étudiants est étendue au-delà de la période de la journée, soit matin ou après-midi, aussi appelée dans quelques pays comme journée scolaire complète. Dans le sens large et répandue, le débat de l'éducation intégrale [...] dans lequel la catégorie « temps scolaire » est revêtue d'une signification pertinente quant à son ampliation, mais aussi bien quant à sa réinvention dans le quotidien scolaire. (Moll, 2010, s/p)³¹

Enfin, à qui revient la tâche d'offrir l'éducation intégrale ? Les réponses à ce questionnement sont requises à partir de l'enjeu sur l'ampliation du temps destiné à la journée scolaire. Selon la synthèse qu'on suggère à partir des entrées ci-dessus, ces enjeux peuvent être compris par la convergence des catégories de temps et d'espaces (infrastructures, d'entre eux, notamment bâtiments, équipages, etc.), et opportunités éducatives, dans lesquelles l'acteur principal, c'est l'État. Étant donné qu'il s'agit de la construction d'un droit dans le champ de la politique publique, la tâche en question dépend des décisions prises à l'intérieur de l'État, comme celui qui établit les rapports avec les organisations sociales. Dans le contexte d'un affaiblissement des mouvements sociaux et des syndicats, qui pourraient se faire représenter dans les espaces publics, et en l'absence d'une organisation solide des utilisateurs des écoles publiques (pères, mères et étudiants), il faut mettre en évidence quelques générations de politiques publiques sur un arrière-fond de discontinuité. Cette discontinuité est bien présente dans l'image de la « ruine d'une école en construction », rencontrée dans la musique « Hors de l'Ordre » de Caetano Veloso ³²:

vapeur pas chère
une simple main d'œuvre du trafic de drogue
il a été rencontré dans la ruine
d'une école en construction

Ici tout semble
Qu'elle était encore en construction
Pourtant elle est déjà en ruine
Tout est garçon, fille,
Jeté sous l'œil de la rue

³¹ Groupe d'Études sur Politique Educationnel et Travail d'Enseignant – GESTRADO/Dictionnaire – Entrées. Traduction libre de l'auteur.

³² Traduction libre de l'auteur. Paroles en portugais: Vapor barato
Um mero serviço
Do narcotráfico
Foi encontrado na ruína
De uma escola em construção...

Aqui tudo parece
Que era ainda construção
E já é ruína
Tudo é menino, menina
No olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto
Ganindo prá lua
Nada continua...

L'asphalte, le pont, le viaduc
en glapissant vers la lune
rien ne continue

Cette détermination, de ne pas accomplir un projet de politique publique éducationnel, fait partie des bases des inégalités sociales qui répercutent immédiatement sur les inégalités éducationnelles, notamment sur les possibilités d'accès, sur la permanence dans l'école et le succès des enfants et des adolescents à l'école. Quand on parle d'éducation intégrale, l'accent est mis sur le concept de qualité dans l'affrontement des inégalités. Dans mon pays, la croissante expansion de l'offre des places à l'école n'a pas été accompagnée de conditions permettant d'améliorer la qualité, et les problèmes laissés sans solution, comme la dégradation des espaces physiques, l'augmentation des périodes scolaires (pour l'élèves et aussi pour les enseignants), et le nombre élevé des étudiants par classe semblent, comme l'a dit si bien Darcy Ribeiro, faire partie d'un projet et pas seulement d'une crise éducationnelle. De la même façon, la préconisation de plusieurs tendances pédagogiques, comme une mode, sans aucune préoccupation pour la viabilité théorique et méthodologique de la formation des enseignants, expose un autre aspect des inégalités.

CE QUE DISENT LES LOIS

La loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale, n° 9.394, du 23 de décembre de 1996, fournit un concept large : l'éducation comprend les procès formatifs qui se développent dans la vie familiale, la coexistence humaine, le travail, les institutions d'enseignement et de recherche, les mouvements sociaux et les organisations de la société civile et dans les manifestations culturelles. On soutient une conception d'éducation intégrale dans laquelle la culture, les arts, le sport et le loisir sont irremplaçables comme stratégies d'ampliation d'espace, de temps et d'opportunités éducatives. Mais, cette conception est située dans un contexte où la prévalence des disciplines requises dans les examens nationaux et internationaux forment le noyau dur du curriculum et ont presque le monopole du temps scolaire. Ce travail présente un concept lié à de multiples dimensions du développement humain, soumises à des rapports éducationnels intentionnels et non intentionnels, formels et non formels, e qui comprend toujours la dimension communautaire, en suivant les directives d'une politique publique. En reprenant l'enjeux compris par la convergence des catégories de temps et d'espaces (infrastructures, d'entre eux, notamment bâtiments, équipages, etc.) et opportunités éducatives, on ajoute ce qu'établit un ensemble de législations puissantes, produites grâce aux dispositifs fournis par l'Assemblée Nationale Constituante de 1988, élue après la dictature militaire. Les congressistes brésiliens de 1988 ont écrit dans l'article 227 de la Constitution, la synthèse suivante:

C'est le devoir de la famille, de la société et de l'État d'assurer à l'enfant et à l'adolescent, avec absolue priorité, le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, *au loisir*, à la professionnalisation, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la convivialité familiale et communautaire, et aussi de le mettre à l'abri de toute forme de négligence, discrimination, exploration, cruauté et oppression (CF, 1988, nos italiques).

Cet article a motivé la proposition du Statut des Enfants et des Adolescents, Lei 8.069, de 13 juillet 1990. *Prima facie*, cette loi représente le dépassement du Code du Mineur, qui avait consacré la majorité pénale et l'âge minimum pour accéder au marché de travail à 14 ans. Le

mineur jusqu'à aujourd'hui est un stéréotype pour l'enfance pauvre et marginalisée, mise à l'écart des autres enfances et soumise à des interventions judiciaires. Ce Statut a placé le concept d'enfant et d'adolescent comme sujets de droits et comme personnes en situation particulière de développement, et représente un nouveau point de départ civilisateur. L'âge pour la majorité pénal fut établi à dix-huit ans, en insistant fortement sur le composant éducationnel et de santé, en priorité absolue, pour les enfants et les adolescents.

La Loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale, n° 9.394, du 23 de décembre de 1996 - LDB, fournit un concept large : l'éducation comprend les procès formatifs qui se développent dans la vie familiale, la coexistence humaine, le travail, les institutions d'enseignement et de recherche, les mouvements sociaux et les organisations de la société civile et dans les manifestations culturelles. Les législateurs brésiliens de 1988 ont contribué à mettre en valeur le concept d'enfants et d'adolescents comme sujets des droits, et avec le procès de création de droits surgit une demande sociale inattendue : l'association entre formation, attention et protection intégrale des enfants et des adolescents. Pour accomplir cela, l'article 34 souligne : « la journée scolaire dans l'enseignement fondamental comprendra au moins quatre heures de travail effectif en salle de classe, *étant progressivement augmentée la période de permanence à l'école* » ; son §2° prévoit : « l'enseignement fondamental sera effectué progressivement en temps intégral, selon le critère des systèmes d'enseignement ». Dans les dispositions transitoires de l'LDB - §5° de l'article 87 : « ... seront unifiés tous les efforts ayant pour objectif de faire progresser les réseaux scolaires publics urbains de l'enseignement fondamental vers le régime d'écoles en temps intégral ».

En 2007, avec la création du Fond de Manutention et Développement de l'Éducation Basique et de valorisation des Professionnelles de l'Éducation – Fundeb, Loi n° 11.493, de 20 juin de 2007 – le Gouvernement Fédéral a établi la possibilité de financement de matricule des élèves en temps intégrale, en journée de sept heures. Cette loi a remplacé le fonds qui restreignait les règles de financement publique aux huit premières années de scolarité (de 07 à 14 ans), connu, à l'époque, comme enseignement fondamental. Le Fundeb atteint l'éducation basique : l'éducation infantile (0 à 5 ans), l'enseignement fondamental qui a été augmenté (de 06 à 14 ans), l'enseignement secondaire (de 15 à 17 ans) et aussi le financement aux citoyens qui n'ont pas reçu l'éducation à l'âge appropriée (éducation des personnes jeunes et des adultes - EJA).

Ce Fonds a sa nature comptable et dans le cadre de chaque État de la fédération (un fonds par État et pour le District Fédéral, pour un total de 27 fonds) est composé par les ressources issues des impôts, et en particulier, par les transferts fédéraux constitutionnellement attribués aux États et aux municipalités et directement reliés à l'éducation, grâce à l'article 212 de la Constitution Fédérale. De plus, compose encore le Fundeb, à titre de complément, diverses ressources fédérales, chaque fois que, dans le cadre local, la valeur par étudiant ne réussit pas à totaliser le minimum défini nationalement. La valeur totale est redistribuée pour l'application exclusive dans l'éducation basique. Ces ressources sont liées à l'éducation depuis la Constitution de 1988, mais sans ce fonds, elles ne seraient pas appliquées à l'éducation. Le fonds assure cette application puisque les ressources sont déposées directement dans le fonds. Les ressources sont distribuées de manière automatique et périodique à travers un dépôt de crédit dans de compte bancaire spécifique de chaque gouvernement aux niveaux des États et des municipalités. La distribution est basée sur le nombre d'étudiants, selon les données du dernier recensement scolaire, c'est-à-dire le recensement de l'année antérieure.

Le nouveau fonds a prévu une valeur majeure pour le financement de plusieurs types de matricule (garderie, éducation spéciale, éducation à la campagne, EJA) et bien sûr le financement de l'éducation intégrale en temps intégral. Le Gouvernement Fédérale a aussi institué une action inductrice de cette nouvelle journée : Le Programme Plus Éducation, qui sera traité dans la prochaine section. Ce mouvement légal permettra l'inscription de

L'amplication de l'éducation en temps intégral dans le Plan Nationale d'Éducation pour la décennie 2014-2024, selon la Loi n° 13.005, de 25 juin 2014 (Brasil, 2014), qui détermine, dans son objectif 6:

Objectif 6 : offrir l'éducation en temps intégral pour un minimum de 50% (cinquante pour cent) des écoles publiques, de façon à assister, au moins, 25% (vingt et cinq pour cent) des étudiants de l'éducation basique.

6.1) promouvoir, avec le support de l'Union, l'offre d'une éducation basique publique en temps intégral, au moyen d'activités d'accompagnement pédagogique et multidisciplinaires, *en incluant des activités culturelles et sportives, de façon que le temps de permanence des étudiants dans l'école ou sous sa responsabilité* passe à être égal ou supérieur à sept heures par jour, pendant toute l'année scolaire, avec l'amplication progressive des enseignements dans une unique école ;

6.2) instituer, en régime de collaboration, programme de construction d'écoles avec un modèle d'architecture et le mobilier adéquat pour un enseignement en temps intégral, prioritairement dans les communautés pauvres ou avec beaucoup d'enfants en situation de vulnérabilité sociale.

6.3) institutionnaliser et assurer, en régime de collaboration, un programme national d'amplication et de restructuration des écoles publiques, au moyen d'installation de terrains de sports, laboratoires, incluant ceux d'informatique, des espaces pour les activités culturelles, bibliothèques, auditorios, cuisines, réfectoires, toilettes et d'autres équipements, aussi bien que de production du matériel didactique et de la formation de ressources humaines pour l'éducation intégrale ;

6.4) fomenter l'articulation de l'école avec différents espaces éducatifs, culturels et sportifs, permettant l'usage d'équipements publics, comme les centres communautaires, bibliothèques, places, parcs, musées, théâtres, cinémas et planétariums ;

6.5) stimuler l'offre d'activités qui peuvent contribuer à l'amplication de la journée scolaire d'étudiants matriculés dans les écoles des réseaux publics d'éducation basique de la part d'entités privées, des services sociaux liées au système syndical, de façon concomitante et en articulation avec le réseaux publique d'enseignement ;

[...]

6.7) assister les écoles de campagne, les communautés indigènes et les quilombos pour l'offre d'une éducation en temps intégral, basée sur une ample consultation préalable et informée, en considérant les particularités locales ;

6.8) assurer l'éducation en temps intégral à des personnes handicapées, avec troubles mentaux, habilités supérieures ou super dotation dans les tranches d'âge de quatre à dix-sept ans, et garantir l'assistance éducationnel spécialisée complémentaire et supplémentaire offerte en salle de ressources multifonctionnelles de la propre école ou en institutions spécialisées ;

6.9) adopter les mesures pour optimiser le temps de permanence des étudiants dans l'école qui promeuvent l'expansion de la journée et l'efficacité du travail scolaire, combiné avec les activités récréatives, sportives et culturelles.

On peut considérer que les dispositifs légaux progressistes au Brésil, qui idéalisent une situation qui n'a pas grand-chose à voir avec les conditions objectives de sa réalisation, sont comme des aspirations qui émergent dans les spasmes périodiques de notre démocratie. De cette manière, ces dispositifs sont toujours l'expression d'un projet de société, une construction historique traversée par des conflits sociaux et principalement raciales enracinés dans l'esclavage et la colonisation. Au centre de cette construction, le pouvoir est toujours présent comme un problème à mettre en équation. Collé à ce problème, l'école publique se maintient comme un legs d'idées qui peuvent stimuler une réalisation de la citoyenneté comme forme de participation au pouvoir dès la direction du projet éducatif, puisque la citoyenneté ne peut plus être comprise comme privilège de classe, concession périodique réglée par la possibilité de voter. Les éducateurs auront toujours de la difficulté à aller plus vite ou à devancer ce que permet le pas de la communauté de laquelle l'école fait partie. Dans ces limites on comprend l'inexistence ou la fissure des espaces publique : l'école est offerte à la population comme une punition pour ceux qui ne peuvent accéder à l'école privée pour la mimétiser, comme un projet de bas budget.

La loi commence à peine à être mise en application, avec l'établissement des objectifs éducationnels pour la décennie, le scénario politique et institutionnel change et devient plus adverse.

CE QUE FONT LES POLITIQUES PUBLIQUES

L'éducation intégrale n'est plus un idéal inscrit dans la loi, même si on n'a jamais consolidé ses clauses légales dans la réalité brésilienne. Il y a deux expériences à souligner en reprenant les entrées au début de cette article : le Centre Éducationnel Carneiro Ribeiro, à Salvador, créé en 1950, où on rencontre des activités scolaires produites dans des « École-Classe », et d'autres activités qui apparaissent dans la deuxième période, dans l'espace appelé « École-Parc ». Avec la conception de la capitale Brasília, Anísio Teixeira a mis en place cette organisation. La deuxième expérience fut la tentative d'établir le programme Centre Intégrée d'Éducation Publique – CIEP, dans l'état de Rio de Janeiro dans les années 1980-1990.

Ces expériences ont généré plusieurs formulations des politiques publiques qui seront mises en relief comme concept incorporée, de caractère intersectoriel, en dialogue avec des réseaux d'enseignement et aussi à l'échelle nationale. Il s'agit, alors du Programme Plus Éducation - PME, dans le contexte des années 2007 à 2014, au niveau du Gouvernement Fédéral : il été conçu et développé comme une action intersectorielle des Ministères de l'Éducation, de la Culture, du Sport et du Développement Social et de la Lutte Contre la Faim. Le PME a été institué par l'Ordonnance Normative Interministérielle n° 17, de 24 avril 2007 et fut aussi l'objet du Décret n° 7083, de 27 janvier 2010. Une des caractéristiques de l'implémentation intersectorielle repose sur l'aspect de conditionnalité du Programme Bourse Famille. En premier lieu, il s'agit de reconnaître un problème élémentaire comme celui de la faim, puisque « un estomac vide ne pense pas », et de construire des réseaux de protection sociale. L'assistance éducationnelle focalisée, en identifiant certains étudiants en situation de pauvreté, a fait converger des actions vers écoles qui se configuraient comme « école de majorité bourse famille ». Cette identification a été faite à partir de registres de la fréquence scolaire nominale des étudiants réalisés bimensuellement par des secteurs responsables dans chaque secrétariat d'éducation. Juliana Macedo, Daniel Ximenes e Jaqueline Moll, responsables des secteurs de conditionnalité, ont publié les données d'études qui enregistrent la présence de ces étudiants dans 80% des écoles publiques d'éducation basique, ce qui représente environ 160 mil écoles et 30% des inscriptions. (Ximenes, Macedo, Moll, 2014, p.89).

En suivant le modèle de deux horaires pour les étudiants, le Programme Plus Éducation a été proposé avec un éventail d'activités qui sont déjà mises en action dans des écoles isolées, sans échelle territoriale. Ce Programme a comme centre l'offre d'activités éducatives organisées en dix macro-champs d'activités d'éducation intégrale, dont on souligne ceux qui sont pertinents à notre thématique :

1) Communication et usage de médias, avec les activités de : (i) photographie, (ii) Bande dessinée, (iii) journal scolaire, (iv) Radio scolaire, (v) Vidéo.

2) Sport et loisir, avec les activités de : (i) athlétisme, (ii) basket de rue, (iii) basket, (iv) cyclisme (pour des écoles rurales), (v) course d'orientation, (vi) football, (vii) foot en salle, (viii) gymnastique rythmique, (ix) handball, (x) judo, (xi) karaté, (xii) natation, (xiii) Programme Deuxième Temps, (xiv) récréation/loisir, (xv) taekwondo, (xvi) tennis de champs, (xvii) tennis de table, (xviii) volley-ball, (xix) échecs traditionnels.

3) Culture et Arts, avec les activités de : (i) bande fanfare, (ii) chant chorale, (iii) capoeira, (iv) Cinéclub, (v) danses (vi) dessin, (vii) enseignement collectif de cordes, (viii) sculpture, (ix) flute douce, (x) graffiti, (xi) Hip-Hop, (xii) lecture, (xiii) mosaïque, (xiv) percussion, (xv) peinture, (xvi) pratiques de cirque, (xvii) théâtre.

Le défi d'obtenir une implémentation en échelle répond au problème de faire plus que des projets pilotes, c'est-à-dire une action d'une ampleur réduite qui sert de vitrines, conçue pour attirer l'attention momentanée du public, mais qui n'atteindra pas la population entière. Dans ces projets pilotes, les ressources et l'investissement seront suffisants, mais toujours destiné à un nombre réduit d'étudiants, choisis en fonction des concepts arbitraires comme celui de « mérite », selon la performance scolaire. Le Programme a ciblé des régions métropolitaines et des municipalités pôles de développement, aussi bien que des écoles d'évaluation basse, situées dans des contextes de violence, déforestation et avec incidence de dévastation par le feu. Dans ces territoires le Programme envisage l'affrontement des propres conditions, même précaires, des écoles. Les éducateurs sont encouragés à demander ce que font les enfants et les adolescents après les quatre heures d'école par jour, afin de pressionner la communauté à voir la nécessité d'élargir les espaces éducatifs et, du même coup, de mobiliser les autorités en faveur de la qualification des espaces où vivent les étudiants. Donc, il y a des efforts qui sont faits pour élargir les espaces éducatifs à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

Ces efforts présupposent l'inclusion des éducateurs populaires, en régime de volontariat. Pour cela, le PME disponibilise des ressources destinées à financer les coûts de transport et d'alimentation pour les talents de la communauté, les stagiaires et étudiants en programme d'extension universitaire. Autre aspect à souligner : c'est la reconnaissance des travailleurs non-enseignants comme les cuisinières scolaires, les conducteurs, les surveillants, bibliothécaires, etc., pas toujours reconnus comme éducateurs.

CONCLUSION

Les résultats de l'action inductrice de l'éducation intégrale en temps intégrale au Brésil peuvent être considérés sous deux aspects:

1) Lorsqu'on considère le temps scolaire à titre de financement, les sept heures couvre le temps que les étudiants passent à l'école ou dans d'autres espaces éducatifs sous la supervision de l'école. Il y a eu un approfondissement du concept d'éducation en temps intégrale, pour associer l'école à d'autres espaces éducatifs ; ce concept a été assimilé sous l'aspect légal du financement publique, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation au pays. Un autre aspect du concept été l'assimilation des activités de loisir, jeu et de culture comme actions éducatives stratégiques ;

2) le fait que l'éducation intégrale ait fait partie des objectifs de la décennie a permis de placer formellement le Programme sous le cycle de surveillance des objectifs tel que prévu en loi. Plus que jamais les objectifs ont été assimilés par les moyens de communication qui font répercuter les résultats, par exemple, enregistrant que le troisième cycle présente la réalité de l'éducation intégrale à contrecourant du Plan, avec le déclin dans le numéro des étudiants matriculé entre 2014-2019. Avant la Pandémie de Covid19, en 2019, seulement 15% des matricules en éducation basique était en éducation intégrale, le meilleur résultat ayant été enregistré en 2015, avec 18,7% ; et le nombre des écoles était seulement de 24% en 2019, la meilleure marque ayant été enregistrée en 2014, avec 29% des écoles. La réalisation des objectifs est encore lointaine en ce qui concerne le nombre d'étudiants (25%) et aussi au nombre d'écoles en temps intégrale (50%). Selon l'Annuaire Brésilien de l'Éducation Basique de 2019, organisé par le Mouvement Tous pour l'Éducation, avec les données de 2019, le Brésil compte 39.460.618 étudiants en écoles publiques et 141.298 établissements d'éducation publique. Finalement le procès d'induction de la politique publique d'éducation intégrale n'est pas épuisé, puisque le travail porte sur chacune des écoles, familles et communautés. Il faut sans cesse reprendre le travail.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Loi n° 9.394, de 20 décembre 1996 (1996). Établi les directrices et bases de l'éducation national. Diário Oficial da União, DF, n° 248, 23 décembre 1996. Section 1, p. 27834. Disponible à <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Accès à 31 mai 2020.
- Loi n° 8.069, de 13 juillet 1990 (1990), Dispose sur le Statut des Enfants et des Adolescents, et fourni d'autres providences. Diário Oficial da União, DF, n°135, Seção 1, p.1, 1990. Disponible à <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Accès à 06 de juin 2020.
 - Décret n° 6.094, de 24 avril 2007 (2007). Dispose sur l'implémentation du Plan d'Objectifs "Compromis tous pour l'Éducation, pour l'Union Fédérale, en régime de collaboration avec les Municipalités, District Fédérale et États et avec la participation des familles et de la communauté, à travers des programmes et actions d'assistance technique et financières, en visant la mobilisation sociale en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation basique. Diário Oficial da União, DF, 25 avril 2007, Section 1, p.5. Disponible à <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Accès à 08 de juin 2020.
- Brasil. Ministères de l'Éducation, de la Culture, du Sport et du Développement Social et de la Lutte Contre la Faim. Ordonnance Normative Interministérielle n° 17, de 24 avril 2007 (2007). Institue le Programme Plus Éducation avec le but de fomenter l'éducation intégrale des enfants, adolescentes et jeunes, à travers du support à des activités socio-éducatives dans l'horaires inverse à ce de la salle de classe. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 avril 2007, Section 1, p.5. Disponible à <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Accès à 31 mai 2020.
- Décret n° 7.083, de 27 janvier 2010 (2010). Dispose sur le Programme Plus Éducation. Diário Oficial da União, DF, 27 janvier 2010, Section 1, p.2. Disponible à <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Accès le 31 de mai 2020.
 - Loi n.°13.005, de 25 juin 2014 (2014). Approuva le Plan National de l'Éducation – PNE et fourni d'autres providences. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 26 de juin 2014, Section 1, p.1. Disponible à <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>> Accès le 05 mai 2020.
- Cavaliere, Ana Maria. *Educação integral*. Dictionnaire – Entrées. Groupe d'Études sur Politique Educationnel et Travail d'Enseignement – GESTRADO/Dictionnaire. Disponible à <<https://www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf>> Accès le 25 mai de 2020.

Moll, Jaqueline. *Educação Integral*. Dictionnaire – Entrées. Groupe d'Études sur Politique Educationnel et Travail d'Enseignement – GESTRADO/Dictionnaire – GESTRADO. Disponible à <<http://gestrado.net.br/pdf/251.pdf>> Accès le 25 mai 2020.

Ximenes, Daniel, Macedo, Juliana, Moll, Jaqueline (2014). Politiques pour l'inclusion à l'Éducation Basique dans des contextes d'inégalité: considérations à partir de l'expérience de partenariat entre les Programmes Bourse Famille et Plus Éducation. In Ximenes (org.) Résultats, avances et défis de las conditionnalités d'éducation du Programme Bourse Famille. Cahiers d'Études Développement Social en Débatte. – N° 18, 2014, p. 80-97. Brasília, DF : Ministère du Développement Social et Combat à la Faim ; Secrétariat d' Evaluation et Gestion de l'Information. Disponible à <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf> Accès le 25 mai 2020.

Jogos educativos de origem africana e afro-brasileira

João de Deus, Fonseca Jr¹ & Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus²

¹ Mestre pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Professora Associado I da (UFRB), no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas- CECULT.

RESUMO

Este texto intitulado “Jogos Educativos de origem africana e afro-brasileira”, que visa a oferecer suporte teórico para professoras/as, de modo a viabilizar a utilização dos jogos educativos de origem africana e afro-brasileira como recurso pedagógico para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), da Educação Básica. Enfocamos assim, através de abordagens diferenciadas a cultura e a diversidade cultural, e a presença da herança negra e afro-brasileira, como um elemento formador, extensivo a escolarização formal, através dos jogos vinculados a estas matrizes, reconhecendo suas implicações para o ensino, e para a aprendizagem, em contextos socioculturais e étnico-raciais plurais, como o brasileiro/baiano, servindo, portanto, como um contributo para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da lei Federal 10.639/03 que insere o ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica brasileira. Consideramos que os jogos são elementos fundantes e indissociáveis da cultura brasileira, e que parte significativas dos jogos e brincadeiras vivenciados no Recôncavo da Bahia, tem como origem no entrecruzamento entre as matrizes africanas e afro-brasileiras. Desta forma, propomos apresentar o jogo como uma proposta sociocultural para o ensino, tornando-o assim, um momento de aprender-ensinar-aprender a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças culturais do nosso povo tão diverso, e das identidades singulares de cada pessoa participante do jogo. Reforçamos que nós professores/as devemos possibilitar a formação de crianças solidárias, criativas, que cooperam em mutualidade e respeito, que os jogos e as brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira presentes no cotidiano cultural dos/as estudantes apresentam diversas possibilidades para prática educacional, podendo ser amplamente utilizados com finalidades pedagógicas, podendo gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino e para a aprendizagem significativa em contextos multiculturais e multirreferenciais como o brasileiro/baiano.

Palavras-chave: Jogo; educação; afro-brasileiro, escola.

INTRODUÇÃO

Este texto intitulado “*Jogos Educativos de origem africana e afro-brasileira*”, visa a oferecer suporte teórico para professoras/as, de modo a viabilizar a utilização dos jogos educativos de origem africana e afro-brasileira como recurso pedagógico para o ensino no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano), da Educação Básica.

Nossas experiências com a temática se entrecruzam nas vivências negras no Recôncavo da Bahia. Negro/a, oriundo de família da classe trabalhadora brasileira. A infância vivida em Cruz das Almas e Cachoeira foi marcada por muita diversão, eram horas de prática de jogos e brincadeiras, nessa época aprendíamos as brincadeiras com os mais velhos. Ao fim da adolescência decidi trilhar o caminho dos estudos, no Curso de Educação Física, tive a oportunidade de conhecer o universo da cultura corporal de movimento, e nela, encantei-me pela temática “dos jogos”. Notando a riqueza pedagógica dos jogos, decidimos aprofundar meus conhecimentos e práticas, como brincante, como praticante e como educador, experiência que tive junto ao Programa Esporte & Cidadania (Ministério dos Esportes/ Instituto Esporte e Educação/ UFRB/ GUETO), e na formação, no Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na realização da pesquisa “Os jogos educativos de origem africana e afro-brasileira”.

Refletindo sobre a compreensão crítica dos fundamentos das relações interculturais na perspectiva educacional. Caminhamos na proposta interculturalista, apresentada segundo Fleuri (2002, p.407), a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

Enfocamos assim, através de abordagens diferenciadas a cultura e a diversidade cultural, e a presença da herança negra e afro-brasileira, como um elemento formador, extensivo a escolarização formal, através dos jogos vinculados a estas matrizes, reconhecendo suas implicações para o ensino, e para a aprendizagem, em contextos socioculturais e étnico-raciais plurais, como o brasileiro/baiano, servindo, portanto, como um contributo para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da Lei Federal 10.639/03 que insere o ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica brasileira.

OS JOGOS E A CULTURA

O conceito de cultura no singular pode ser considerado impróprio tendo em vista as culturas humanas em sua mais ampla variedade. Neste sentido, o antropólogo Roque Laraia (2001), afirma que:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças, práticas religiosas, e assim por diante (Laraia, 2001, p.31).

Abordando a cultura e a educação física, o professor Jocimar Daolio (2004), afirma que o termo "cultura" parece definitivamente fazer parte do campo da educação física. Depois do domínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte, hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. (Daolio, 2004, p. 9). Muitos estudiosos da educação física tentam compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural.

Para Daolio (2004),

A "cultura" é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (Daolio, 2004, p. 9).

Propondo os jogos como ação cultural e educativa, Kishimoto (1993) afirma que os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar, tendo a função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. A referida autora ainda afirma que ao trabalhar com jogos e brincadeiras são apontadas distintas possibilidades e finalidades: “1. recreativa; 2. ensino de conteúdos escolares; 3. diagnóstica, a fim de se ajustar o ensino às necessidades infantis”. (Kishimoto, 1994, p.118). No entanto, para que o jogo alcance ao máximo o seu potencial no desenvolvimento infantil, é necessário que o/a professor/a planeje intencionalmente como forma de atender às necessidades apresentadas pelas crianças.

Lima (2008) nos mostra que ao longo do tempo, foram criados obstáculos com relação ao jogo processo educativo. Contudo, defendemos que os jogos podem ser utilizados de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender que se instalou nos ambientes escolares.

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exigem do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos (Lima, 2008, p.28).

Assim, seguimos o pressuposto que a aprendizagem por meio do jogo que acontece em um contexto sociocultural, desta forma, busca-se referência na teoria vygotskyana do desenvolvimento humano para apreender o sentido que ali é empreendido este conceito.

Muitos tipos de atividades no período do desenvolvimento infantil possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir, nesse caso aparentemente, é o conteúdo do processo real da atividade dada. (Vygotsky, 2010, p. 119). No mesmo sentido, definir o jogo e a brincadeira como atividades prazerosas para criança, para Vygotsky é incorreto por duas razões: muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, e segundo, existem jogos e brincadeiras nos quais a própria atividade não é agradável. (Vygotsky, 1991, p.61-62). Podemos observar uma partida de futebol entre crianças, em que esta atividade se encerra com o placar de 10x0. Essa atividade competitiva será prazerosa para quem perdeu? Será prazerosa para uma criança que tenha dificuldade motora ou por algum motivo não goste praticar essa atividade específica, mesmo assim, ser “obrigada” a praticar? Neste caso, a/o professor/a precisará criar estratégias, para evitar que situações como estas venham ocorrer.

Para alcançar o objetivo de diversificar as atividades físicas de modo a alcançar de forma colaborativa e mutualista, a participação de todas as crianças envolvidas, propusemos uma metodologia sociocultural que se aproxima das experiências de vidas dos/as estudantes, as Rodas de Saberes e Formação (Jesus & Nascimento, 2012), por entender que elas propiciam condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais e pensantes, em horizontalidade.

Neste sentido, durante a realização dos jogos em ambientes escolares, as Rodas de Saberes e Formação devem ocorrer antes, e após a execução dos jogos, com intuito de revisitar e reviver as vivências das ocorrências anteriores, e apresentar a proposta a ser realizada no dia, além de realizar a avaliação no final da ocorrência. Esta sistemática se adequa bem à regularidade das aulas, e às práticas pedagógicas de planejamento e avaliação continuada do ensino e da aprendizagem.

Jogos de origem africana e afro-brasileira: possibilidades educativas

Abordar a história e cultura dos povos africanos, Brasil (2014, p. 12), há muito a se aprender sobre este continente e os processos de recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias africanas foram dispersas, seja por processos comerciais, seja pela imigração espontânea, seja pelo movimento violento do tráfico negreiro. No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico e sociocultural. É também notório, como tal movimento permeia a vida, o modo de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos etnicorraciais que conformam a nossa população.

Buscando fortalecer a cultura africana e afro-brasileira dentro dos ambientes educacionais, entendemos que a escola é um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes raças que formam a variedade de culturas de norte a sul do país. Por meio da música, da dança, da culinária, sobretudo dos jogos, e tantos outros aspectos que tornam esse povo tão diverso.

Não querendo ser pessimista, mas o ensinamento dessas culturas vem acontecendo bem timidamente, como adverte o professor Kabengele Munanga (2005), partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (Munanga, 2005, p.15). Para o referido autor, os conflitos étnicos recorrentes no chão da escola, são excelentes oportunidades para o/a professor/a mediar às discussões acerca da cultura africana e afro-brasileira, isso consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator hierárquico entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o/a estudante discriminado/a para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introduzida em detrimento de sua própria natureza humana.

Enquanto o ensino das culturas africana e afro-brasileira, a grande questão é que no ambiente escolar, quase sempre, o ensino dessas culturas, fica restrito as apresentações culturais de dança, capoeira, maculelê ou à criação de elementos de artes, durante o Dia do Folclore ou Dia da Consciência Negra. Na obra “da Cor da Cultura³³”, Lima (2006), entende que:

Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afrodescendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podem-se introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira também através de lendas, contos, cantigas, brincadeiras, mas já inserindo mais aspectos de conteúdo histórico (Lima, 2006 p. 48).

Durante o desenvolvimento deste estudo, os jogos africanos e afro-brasileiros permitiu-nos compreender que essas práticas apresentam algumas características particularidades, como a predominância de brincadeiras coletivas e altamente desafiadoras, do ponto de vista motor, cognitivo e do trabalho coletivo. Para Débora Alfaia Cunha (2016, p. 16) “é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações”. Seja pelos jogos criados no continente africano, ou seja, pelos jogos afro-brasileiros (re)criados em nosso país.

Agora abordando os jogos como proposta sociocultural, Maranhão (2009, p. 49), afirma que os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade.

Para Cunha (2016):

A maioria desses jogos é praticada em grupos e exigem a capacidade de cooperação para que se tornem divertidos. Mesmo quando envolvem competição as brincadeiras permitem a participação de muitas crianças jogando ao mesmo tempo, competindo em equipes ou individualmente. Aliás, essa característica facilita a inclusão desses jogos no ambiente escolar, pois estes permitem a participação de todos os alunos de uma turma (Cunha, 2016, p. 23).

Para Verônica Volski (2015, p.39), Os jogos africanos e afro-brasileiros, da mesma forma que a religião e outros saberes, sempre estiveram presentes na vida social dos povos desta cultura, transmitido e praticado pelos indivíduos em suas comunidades. Seus folguedos e seus jogos, muito mais do que “meros objetos lúdicos”, representavam sua prática social, as complexas relações potencializadas pelo lúdico em espaços de fronteiras étnicas e culturais. Mesmo com essas diferentes características, permitem que ao jogar as crianças entrem em contato não apenas com o jogo propriamente dito, mas com aspectos socioculturais que as cercam. Desta forma, no ambiente escolar, o/a professor/a deve problematizar após as atividades e sobre suas origens, além da possibilidade de abordar elementos contidos nos jogos.

³³ Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.5).

Para o ensino dos jogos no contexto educacional, vale lembrar, que existe uma extensa produção científica sobre essa temática no ambiente escolar. Contudo, o que observamos, são práticas limitadas às quadras, aos pátios, e demais áreas de recreação, e quase sempre sem fins pedagógicos, sendo trabalhadas de forma isolada e descontextualizada. Portanto, o estudo propõe investigar a relevância das práticas de jogos no processo educacional. A intenção é superar a ideia da “prática pela prática”, ou jogo pelo simples prazer de jogar, a nossa pretensão é de contextualização do jogo, podendo ensinar conteúdos escolares de forma interdisciplinar, bem como, a valorização da cultura dos jogos e brincadeiras populares, além, os valores e atitudes tão escassos na sociedade atual. Desta forma, acreditamos que seja possível a conciliação entre o jogar e o aprender no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fonseca, Jr (2019), os jogos apresentados consistiram na compreensão dos possíveis processos educativos presentes na prática dos jogos africanos e afro-brasileiros no contexto educacional. Assim, foram construídos a partir de uma abordagem multirreferencial, estabelecida pelos/as participantes envolvidos/as nas vivências.

TERRA E MAR: (versão original / Origem- Moçambique)

JOGO DAS COMUNIDADES: (versão adaptada)

Início da atividade – Sugerimos que todos os jogos, sejam iniciados por meio da Roda de Saberes e Formação (RSF), momento em que o/a professor/a apresentará a atividade, introduzirá o conteúdo a ser trabalhado, bem como esclarecerá possíveis dúvidas.

Descrição do jogo (versão adaptada) – Riscar ou marcar uma longa reta no chão, um lado é a “Zona Urbana” e o outro lado “Zona Rural”, no início todas as crianças podem ficar no lado da urbana. Ao ouvirem do professor/a: rural! Todos pulam para o lado da zona rural. Aquele/a participante que errar três vezes, sairá do jogo e passará a fiscalizar junto com o/a professor para identificar o/a estudante que vier a errar. Fazemos a seguinte observação, para que não tenhamos muito tempo de espera, podemos dividir a turma em dois (02) ou três (03) grupos.

Ampliação do jogo - Para ampliar a atividade, pode-se acrescentar o terceiro elemento, “Quilombo”, ao ouvirem: “Quilombo”, todos pulam sem sair do lugar.

Número de participantes: Entre dez (10) e vinte (20) participantes, caso a turma seja maior, sugere-se fazer dois (02) ou três (03) campos de jogo.

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos das disciplinas de geografia (formação das cidades) e história (historicidade do município), o/a professor/a poderá discutir com os/as estudantes, a historicidade de um município, apresentando a sua formação, enfatizando a contribuição das zonas rurais, urbanas e quilombolas (se houver) na sua emancipação política; Ciências (meio ambiente e agricultura) poderão discutir as questões do meio ambiente, enfatizando principalmente o campo (zona rural).

Outras possibilidades - Trabalhar as características das comunidades quilombolas, identificando recursos naturais presentes na comunidade e suas modificações ao longo dos anos; montar painel com imagens de animais terrestres e aquáticas da região; identificar os

aspectos diferenciados entre a zona rural e zona urbana, propor produção textual, mapa geográfico do município; reconhecer e identificar, nas paisagens, contribuições culturais de grupos de diferentes origens e outros.

Final da atividade – Sugere-se que todos os jogos, sejam finalizados por meio da Roda de Saberes e Formação (RSF), momento em que o/a professor/a discutirá os conteúdos apresentados, bem como a realização da avaliação da aula.

Dica: Indicamos ao professor/a que utilize este livro como recurso pedagógico para auxiliar a sua prática. Contudo, os jogos deverão ser adaptados para realidade de cada turma, interesse dos /as participantes, adaptações que desejem realizar.

Importante: Sugere-se que todos os jogos, sejam vivenciados por meninos e meninas, em grupos mistos. Portanto, todos/as deverão participar das atividades simultaneamente.



Figura 1: Jogo das Comunidades, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

CORRE ONÇA: (Origem – Brasil)

Descrição – Delimita-se um espaço para acontecer o jogo, neste serão demarcadas duas linhas, com aproximadamente 3 ou 4 metros entre elas no centro do espaço demarcado. Em uma das linhas ficarão as/os participantes “fugitivos/as”, na outra linha ficará um/a participante pegador/a (onça). Ao comando do/a professor/a (corre onça), a onça tentará pegar as crianças antes que cheguem ao final do local demarcado. As crianças que forem pegadas, se tornarão onças. O jogo será encerrado quando a onça conseguir pegar todos os/as participantes “fugitivos”.

Número de participantes: Quarenta (40).

Ampliação do jogo – Para adaptar o jogo, nomeiam-se dois (02) animais pegadores, a turma deverá ser dividida com igualdade de participantes. De um lado a equipe das “onças” e do outro a equipe dos “jacarés”, (Onça X Jacaré). Quando o/a professor/a falar, “corre jacaré”, o mesmo tem que correr atrás das onças e vice-versa. Vence a equipe que no final da atividade, tiver o maior número de participantes.

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos da disciplina de Ciências (animais silvestres, fauna de diversos países, fauna marinha etc.); permite-se falar sobre a cadeia alimentar no reino animal.

Outras possibilidades - Realizar pesquisa sobre animais selvagens; aula expositiva sobre antecessor e sucessor, classificação dos animais etc.



Figura 2: Corre onça, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

BOCA DE FORNO: (Origem – Brasil)

Descrição – Consiste num jogo de comando, EX: O professor, diz: - Boca de forno! (Estudante) - Forno! (Professor) - Faz o que eu mando? (Estudante) - Faço! (Professor) - E se não fizer? (Estudante) - Ganha um bolo!

Número de participantes - Indeterminado.

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos de todas as disciplinas. **EX:** Disciplina de História, conteúdo Datas Comemorativas. **Outras Possibilidades** – Por se tratar de um jogo de perguntas e respostas, caberá ao professor delimitar aos estudantes qual será a temática ou conteúdo a ser discutido no jogo, ficando atribuído ao professor/a fazer a mediação do jogo. **EX:** Ao discutir as Datas Comemorativas, o/a professora/a poderá abordar os contextos históricos, os conceitos e a representatividade de cada data para o país, o estado ou município em que vivem.



Figura 3: Boca de forno, estudantes e professora da turma da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

MÃE DA RUA:(Origem – Brasil)

Descrição – Consiste num pega-pega, escolhe-se um/a participante para ser a mãe/pai da rua, o restante dos/as participantes foram divididos em duas equipes. Com um giz, o/a professor/a desenhará duas linhas paralelas com uma distância aproximadamente de três metros entre elas. O lado de dentro das riscas será a rua, e os lados de fora, as calçadas. O objetivo é atravessar para o outro lado, sem ser apanhado pela mãe/pai da rua, aquele/a

que for apanhado, se tornará pegador/a. Vencerá o jogo o/a último/a participante a ser pego, o ponto será efetuado para sua equipe.

Ampliação do jogo – O/a professor/a poderá nomear as calçadas em (países, estados ou municípios) e a rua poderá ser a (fronteira). **EX:** As calçadas seriam São Félix-BA e Cachoeira-BA e o Rio Paraguaçu seria a fronteira.

Número de participantes – Trinta (30).

Disciplinas e conteúdos envolvidos –Possibilita envolver os conhecimentos das disciplinas de geografia (fronteiras), História (história local).

Outras Possibilidades – O/a professor/a poderá apresentar o mapa da Bahia e mostrar aos estudantes/os onde estão situados os respectivos municípios, e discutir com os/as estudantes, conteúdos como “as fronteiras, bem como, a historicidade, contando a história do país, estado ou município, estudado na aula, neste caso, a história dos municípios de São Félix e Cachoeira”. O/a professor/a poderá solicitar que os/as estudantes realizem pesquisas sobre o município ou bairro em que reside, atentando-se para os seguintes aspectos: Entrevistar moradores mais antigos, artistas populares, visitar a espaços históricos, etc.



Figura 4: Mãe da rua, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

COELHINHO SAI DA TOCA: (Origem – Brasil)

Descrição – Consiste num pega-pega, todas/os serão coelhinhas/os, estes ficarão em tocas o/a professor/a poderá fazer as tocas com: garrafas PETs, cone etc. De acordo com o número de participantes, o/a professor/a deverá colocar uma toca a menos. Por exemplo; 20 participantes, 19 tocas. Ao comando do/a professor/a “coelhinho sai da toca”, todos/as deverão mudar de toca, e o/a participante que está sem toca, deverá procurar uma toca. Desta forma, sempre teria um/a coelhinho/a sem toca.

Ampliação do jogo – Acrescenta-se uma regra primordial, nenhuma/um coelha/o poderá ficar sem toca. Ao comando do/a professor/a (Coelhinho sai toca), todas/os as/os participantes mudar de toca. Neste momento o/a professor/a retira as tocas de uma a uma, obrigando as/os coelhinhas/os dividirem as tocas, o jogo se encerra quando todas/os as/os coelhinhas/os, dividirem apenas uma toca.

Número de participantes – Indeterminado

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos de todas as disciplinas, para isso, o/a professor/a deverá adaptar o jogo, colocando nome nas tocas. **EX:** Para ensinar o conteúdo “Os estados brasileiros” da disciplina de geografia, o/a professor/a poderá nomear as tocas com nome dos estados brasileiros, e ao invés de falar “coelhinho sai da toca”, o/ professor falará o nome dos estados, “Rio de Janeiro, Bahia e Paraíba”, as/os participantes deverão dividir-se apenas neste três estados e assim sucessivamente. Neste formato, o jogo passará a exigir memorização. Portanto, o/a professor/a poderá trabalhar qualquer conteúdo de acordo com o seu objetivo.

Outras Possibilidades – O/a professor/a poderá mostrar o mapa, exibindo os Estados brasileiros e o Distrito Federal, poderá também mostrar a divisão do país por regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste) etc.



Figura 5: Coelhinho sai da toca, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

CACHORRO PEGA O OSSO: (Origem – Botswana).

Descrição – O/a professor/a deverá dividir a turma em dois (02) grupos com o mesmo número de crianças. Inicialmente, cada criança dos grupos receberá um número. Os números se repetirão no grupo 01 e grupo 02. Os grupos ficarão um de frente para o outro a aproximadamente oito (08) metros de distância. No centro, entre as equipes, será colocada uma bola. Ao comando do/a professora/a, que deverá chamar um número aleatório, distribuídos às crianças. Os/as estudantes que possuem o número chamado deverão tentar pegar a bola. Quem conseguir pegar a bola mais rapidamente marcará o ponto para o seu grupo, ganhará a equipe que ao final do jogo somar mais pontos.

Ampliação do jogo – Para deixar o jogo mais desafiador o professor/a deverá colocar mais elementos, (outra bola, um cone etc.), desta forma o jogo passará a conter dois ou mais elementos. Consequentemente o/a professor/a passará a chamar dois (02) ou mais números de uma só vez, aumentando a complexidade do jogo. Outra variação o/a professor/a poderá distribuir os números para os/as estudantes em formas de unidades, dezenas, centenas e milhares.

Número de participantes – Trinta (30).

Disciplinas e conteúdos envolvidos - Possibilita envolver os conhecimentos da disciplina de matemática (Ordem dos números, unidade, dezena, centena e milhar).

Outras Possibilidades – O/a professor/a poderá apresentar fichas de cartolina com números em unidades, dezenas, centenas e milhares, e distribuir para os/as estudantes, podendo discutir os sistemas de numeração (unidade, dezena, centena e milhar), para serem discutidos durante a Roda de Saberes e Formação no final da aula.



Figura 6: Cachorro pega o osso, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

CONCLUSÃO

No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico e sociocultural. Consideramos que os jogos são elementos fundantes e indissociáveis da cultura, desta forma, propomos apresentar o jogo como uma proposta sociocultural para o ensino, tornando-o assim, um momento de aprender e ensinar a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças culturais do nosso povo tão diverso. Entendemos que na escola, o jogo não pode ser dissociado do processo educativo, como infelizmente tem ocorrido principalmente nas aulas de Educação Física. No espaço educacional precisamos superar da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, para isso, existe a necessidade do/a professor/a compreender a utilização do jogo como proposta pedagógica. Por isso, ressaltamos a importância do/a professor/a no processo educacional, pois, ele/a, exerce o papel de mediador/a entre a criança e o processo educativo através da cultura dos jogos, e as suas intervenções são essenciais para que os/as estudantes ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos.

Portanto, consideramos que o jogo, é um tipo de atividade significativa, atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mas, a sua secundarização é um grave equívoco cometido por muitos/as professores/as. Reforçamos que nós professores/as devemos possibilitar formação de crianças mais críticas, solidárias, autônomas e criativas. Desta forma, concluímos que os jogos apresentam diversas possibilidades para prática educacional, estes, sendo utilizados com finalidades pedagógicas, podem gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (2003). *Presidência da República*. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro. Brasília.
- Brasil. (2014). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>:MEC/SECA DI, UFSCar, 144 p.; il.

- Cunha, D. A. da. (2016). *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, PA: Edição do autor.
- Daolio, J. (2014). *Educação Física e o conceito de cultura* - Campinas, SP: Autores Associados.
- Fonseca Jr, J. D. (2019). *Jogos de origem africana e afro-brasileira: uma proposta sociocultural para o ensino*. Cachoeira.
- Fleuri, R. (2002). Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, \ 020,11.02, p.405-423, jul./dez.
- Gonçalves, J., & Maranhão L. F. (2009). *Jogos africanos e afro-brasileiros na educação física escolar: processos educativos inter-étnicos*. DEFMH e PGE/UFSCar.
- Jesus, R. C. D. P., & Nascimento, C. O. C. (2012). Pesquisa, Currículo e Ações Afirmativas - Rodas de Saberes e Formação: um Estudo de Caso. In: Santos, Edméa Oliveira dos (Org.). *Currículos: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*, Petrópolis: Vozes.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil. Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.
- Laraia, R. B. (2001). 1932-1.331c. *Cultura: um conceito antropológico* / Roque 14.ed. de Barros Laraia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lima, M. (2006). *Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil*. in Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Lima, J. M. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional* / José Milton Lima. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- Maranhão, F. (2009). *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais* / Fabiano Maranhão. -- São Carlos: UFSCar.
- Pereira, A. A., Gonçalves L. J., & Silva, P. B. G. (2009). Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: *XII Congresso da Association International e pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder*, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC., p.1-18.
- Kabengele M. (Org.) (2005). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Volski, V. (2015). *O jogo em jogo: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas* / Verônica Volski. – Guarapuava.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010). 1896-1934 V741L. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* / Lev Semenovich Vygotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. São Paulo: ícone.

CAPÍTULO 10.
Ócio, Jogo e Desenvolvimento Comunitário

Quem canta seu mal espanta: educação social, mediação intercultural, animação e desenvolvimento comunitário

Ana Maria Vieira¹, Ricardo Vieira²

¹ ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLLeiria

² ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLLeiria

RESUMO

Apresentamos um estudo de caso realizado com um grupo de sujeitos entre os 20 e os 30 anos, com origens sociais diferentes, que se encontraram para a formação de um grupo de música popular portuguesa, um projeto de animação de si e dos outros. Alguns destes elementos já conviviam frequentemente, passando boa parte do seu tempo livre cantando e tocando músicas com as quais se identificavam e que remetiam para a música popular portuguesa. Estes jovens viram na criação deste grupo uma forma de ter um projeto que os realizasse coletivamente nos seus tempos livres.

O projeto emergiu no seio de uma associação local e, a pouco e pouco, foi-se tornando num símbolo identitário da comunidade, chegando mesmo a ter um grupo de fãs em todas as atuações.

Os ensaios e as atuações representavam momentos de ócio e puro prazer de cantar e viver. Nele interagiam pessoas de profissões diferentes, idades diferentes, interesses diferentes, alguns, de algum modo, algo excluídos, por parte da sociedade local, que foram sendo revalorizados e incluídos socialmente.

A criação deste grupo de cantares, e a mediação intercultural e desenvolvimento que promoveu, contribuiu para a criação de laços de convivência entre pessoas que dificilmente teriam, de outro modo, interagido social e interculturalmente.

PALAVRAS-CHAVE

Ócio, educação social, mediação intercultural, desenvolvimento comunitário

O GRUPO ETNOGRÁFICO CANTO DA TERRA – PISTAS PARA UM ESTUDO DE CASO

Um grupo de jovens entre os 20 e os 30 anos, na década de 80, com origens sociais diversas, formaram um grupo de música popular portuguesa, que veio a desenvolver-se como associação cultural, com a intenção de viver ativamente o ócio e o lúdico e de fazer de animação de si e dos outros como promoção do desenvolvimento comunitário. Alguns destes jovens já conviviam frequentemente, passando boa parte do seu tempo livre cantando e tocando músicas com as quais se identificavam.

O projeto emergiu no seio de uma associação local, a Associação Recreativa, Cultural e Desportiva (ARCUDA), mas cedo os seus proponentes perceberam que o espaço para a cultura e para além do futebol era muito restrito. O grupo etnográfico canto da terra, vulgo

“Cantares da Terra”, como era conhecido quando estava inserido no Arcuda (uma Associação Recreativa Cultural e Desportiva) onde a primazia do futebol era evidente em detrimento da cultura, optou por uma separação e autonomização com o intuito de investir especificamente no património cultural, em particular na museologia, no jornalismo local, a par da recolha e divulgação da música popular portuguesa. Oficializou-se o grupo etnográfico Canto da Terra (GECT), como associação cultural, em 23 de março de 1987.

No jornal local de abril do mesmo ano, a direção da nova associação escrevia assim:

Pretendemos com este artigo informar-vos de que este mesmo grupo se autonomizou e oficializou para atuar especificamente ao nível da recolha e divulgação da música popular, como vinha fazendo, e administrar e dinamizar o jornal “Os Doze” até aqui desenquadrado de qualquer associação. Além disso, esta nova associação cultural pretende recolher e defender o património cultural da nossa região, catalogando os trajes, alfaias agrícolas e outros artefactos tradicionais por forma a fazer nascer um museu vivo em Albergaria. [...] Queremos que fique claro que não pretendemos competir ou entrar em choque com qualquer outra associação da terra. Efetivamente, trata-se de animar contextos e vertentes sócio-culturais até agora não definidos como objetivos de qualquer associação já existente [...] (Jornal Os Doze, Ano I, n.º 9, Abril de 1987).

Embora tenha nos primeiros anos investido ao nível da museologia; tenha mesmo participado em projetos internacionais de Nova Museologia, tenha intervindo ao nível concelhio e regional nos processos ligados à preservação do património cultural, a dinâmica do GECT acabou por se centrar, por um lado, no assegurar a publicação mensal do jornal Os Doze que tem chegado aos mais variados pontos de Portugal, Europa e outros países por onde está estendido o coração da população da freguesia; por outro lado, na divulgação da música tradicional popular portuguesa, tendo atuado em quase todo o país, em França, na RTP Internacional, etc.

Os jovens fundadores do GECT viram na criação deste grupo uma forma de ter um projeto que os realizasse coletivamente nos seus tempos livres e que implicasse a comunidade na revalorização do seu património e no seu desenvolvimento.

Nos finais do século XX, esta associação, sedeadada numa comunidade do distrito de Leiria, funcionou como um catalisador para o empoderamento, o reconhecimento, o aumento da autoestima, a inclusão dos seus elementos e o ócio e o lúdico para si e para os outros.

Em termos gerais, usando uma metodologia etnográfica sobre este trabalho etnográfico e etnomusicológico, pretendemos mostrar a importância que o canto, o ócio e a ocupação do tempo livre podem ter, não só, na animação, mas, também, no empoderamento, no reconhecimento e inclusão social bem como, ainda, na criação de pontes de comunicação entre pessoas que aparentemente nada têm que as una.

MÚSICA, ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

Passar fins-de-semana a ensaiar e verões e verões em cima de um palco a cantar e a tocar instrumentos tradicionais populares portugueses, só por paixão ou por interesse económico. O GECT, Associação Cultural com as valências de jornalismo local, museologia e divulgação da música tradicional portuguesa, recebia algum dinheiro das suas atuações realizadas, não só na comunidade de origem, mas por todo o país e, também, no estrangeiro, mas o mesmo

revertia apenas para aquisição de instrumentos e melhoramentos de equipamento sonoro. Era, pois, uma grande paixão que levava estes jovens, de então, a trocar os seus tempos livres semanais e anuais por um tempo que quisessem fazer de ócio, de participação social e de comprometimento para com a comunidade onde nasceram e viveram a sua juventude.

Em nossa opinião, esta arte de viver deve emergir das comunidades de base. É no viver quotidiano na família, na escola, no trabalho, na paróquia, na associação, etc., que as relações se tornam significativas e se constrói a consciência coletiva. É pensando o agir local e agindo o pensar global que poderemos recuperar a identidade comunitária (Peres, 2007, p. 17).

“Quem canta seu mal espanta”, diz o povo. Era esse o ponto de partida do “Grupos de Cantares”, falando agora particularmente da valência da música tradicional e popular portuguesa, na medida em que o gosto por este tipo de música convidava a viver o lúdico de forma musical, descomprimindo do tempo laboral. Mas, a pouco e pouco, esse cantar espontâneo evoluiu para alguma formalização que se radicou na constituição duma associação cultural, o GECT, com 3 valências fundamentais, como vimos.

Para Américo Peres, é fundamental ultrapassar as rotinas monolíticas e envolver as diferentes gerações partilhando experiências e promovendo a interculturalidade. “Por outras palavras: o aprofundamento da democracia exige dos vários agentes e actores sociais uma abordagem centrada na educação social e na cultura dos povos, e, conseqüentemente, plasmada em projectos de animação sociocultural. A animação necessita da democracia como a democracia necessita da animação” (Peres, 2007, p. 11).

A intervenção social e educativa do GECT assentava na ideia de participação como método e como objetivo:

Mais ainda, a animação requer de tal modo a democracia e a participação que, sem elas, não é possível concebê-la, nem praticá-la, por muito que possa acontecer e realizarem-se outras experiências e iniciativas nas quais a sociedade e a ação cultural sejam eixos vertebradores principais (Caride, 2007, p. 63).

Este novo paradigma da animação sociocultural pretende romper com aquilo a que Marcelino Lopes chama de cultura da passividade, “actores de um lado e expectadores de outro. A cultura é assim para quem a pode pagar nesta lógica de mercado [...]. É uma cultura assente no produto [...]. Para ele só existem números. Número de assistentes. Número de grupos. Números e mais números...” (Lopes, 2007, p. 146).

A animação sociocultural, neste sentido, é também potencializadora da inclusão social:

Inseridos no seio das comunidades as associações são agentes da inclusão, promotoras de relações interpessoais e, como tal, são também espaços privilegiados para as práticas e para a educação intergeracional em que, por um lado, os mais velhos terão oportunidade de se manter ativos, participativos, interventivos, partilhando com os mais jovens e com a comunidade um vasto leque de conhecimentos adquiridos durante toda uma vida. Por outro lado, os mais jovens poderão adquirir valiosos conhecimentos, fruto de histórias de vida únicas transmitidas na primeira pessoa (Cunha e Pereira, 2015, p. 198).

A animação sociocultural vai, nesta linha, muito para além da recreação e da ocupação dos tempos livres na medida em que, como vimos, já, ela é educadora e potencializadora de inclusão.

A animação sociocultural é uma estratégia de intervenção que trabalha por um determinado modelo de desenvolvimento comunitário. Este modelo de desenvolvimento *em, desde e para* a comunidade, tem como finalidade última promover a participação e dinamização social dos processos de responsabilização dos indivíduos na gestão e direção dos seus próprios recursos (Cabeza, 2006, p. 127).

Trata-se, fundamentalmente, de transformar a vulgar cultura do tempo livre, onde as pessoas são fundamentalmente espectadoras, assistentes e consumidoras, numa cultura em que as pessoas sejam mais participantes e mais atores:

A partir das experiências de ócio, a animação sociocultural pode transcender outros âmbitos de identificação e individualização, chegando, assim, a aprofundar e a pôr em prática valores como: respeito, diálogo ou tolerância, juntamente como capacidades como compreensão ou empatia (Cabeza, 2006, p. 132).

Neste sentido, o ócio vai muito além da ideia de tempo livre, de descanso e recuperação face ao trabalho quotidiano. O ócio surge, assim, como

uma ocasião para viver experiências satisfatórias que se transformam em âmbito de realização pessoal, identificação e integração comunitária, quando se vivem de um modo positivo. A possibilidade de experimentar o ócio não coincide, necessariamente, com a disponibilidade de tempo, mas, sim, refere-se a uma capacidade interior de abertura, relacionada com interesses, motivações e desejos. Também responde a uma capacitação exterior que se manifesta através de habilidades pessoais e recursos contextuais. Ambas possibilitam que se levem a cabo ações que se realizam pela mera satisfação de as realizar, à margem da sua possível utilidade (Cabeza, 2006, p. 133).

Como refere José António Caride (2006, p. 211), esta mudança leva-nos a uma pedagogia da cultura que implica “um compromisso decidido com as múltiplas e variadas formas de diversidade cultural” ultrapassando as ideias simples de distração, “maneiras de passar o tempo”, o divertimento ou o recreio:

Uma vez mais, a questão de *formar* para *transformar*, ou o que é o mesmo, de “educar” ou “animar” para *mudar*, sucede num desafio indesculpável para uma pedagogia cultural que combata a injustiça que pulsa em muitas das nossas atitudes e comportamentos (Caride, 2006, p. 211).

Esta perspetiva da animação sociocultural, contrariamente à clássica animação cultural dos anos 60 (Lopes, 2011, p. 191), assenta numa pedagogia social que propicia a participação, a autonomia, a consciencialização e a interação que, embora partindo do outro, origina a transformação de todos e com todos os implicados. Capacita, assim, as pessoas “fugindo de uma perspetiva de comodismo que significa a adaptação a um mundo dado. Antes pelo contrário, o que busca é o desenvolvimento pleno e autónomo das pessoas, cultivando as diversas dimensões humanas (afetiva, social, intelectual, física)” (Gradaille e Iglésias, 2010, p. 70).

Trata-se de um desafio para que, nas palavras de Caride (2007, p. 64), “os grupos, instituições e comunidades, etc., com os quais se relacionam, tenham a oportunidade de converter-se em sujeitos e não em meros objetos dos processos em que se envolvem socialmente”.

Para Agostinho Gomes, a música, enquanto expressão musical, é um campo fundamental para a animação sociocultural não só pela potencialização da coordenação psicomotora e da capacidade expressiva, mas também pelo potencial pedagógico de interação social, socialização e contacto com “a arte dos sons através da interpretação e da criação” (Gomes, 2015, p. 89):

Nesta medida, os coros, os grupos de cantares, as tunas, e também as bandas filarmónicas, tal como outros formatos de grupos musicais que resultam da associação de pessoas para a prossecução de objetivos expressivos, lúdicos, recreativos, no fundo, sociais, culturais e educativos, desenvolvem-se numa dimensão sociocultural eminente, não só porque se pautam pelo paradigma metodológico e tecnológico da ASC, mas também porque se desenvolvem em associação de pessoas, de que resulta o associativismo, muitas vezes até informal, que é em definitivo um dos aspetos mais privilegiados da animação sociocultural, especificamente a animação musical (Gomes, 2015, p. 89).

A EMERGÊNCIA DE UM SÍMBOLO IDENTITÁRIO DA COMUNIDADE

As atuações locais, fosse na freguesia, no concelho ou no distrito, a participação em festivais de Música Popular Portuguesa, distritais e nacionais, e as atuações internacionais passaram a ser uma constante na vida das pessoas que formavam este grupo.

O grupo de Música Popular Portuguesa, o GECT, tinha os seus fãs que seguiam o seu calendário de espetáculos.

As pessoas reviam-se neste grupo como se de uma bandeira se tratasse. Conheciam as músicas que cantavam, dançavam, seguiam o grupo e acompanhavam tudo pelo jornais e rádios locais que na altura proliferavam.

Este grupo unia as pessoas dos diferentes lugares da freguesia, e fora dela, e era um símbolo aglutinador dos bairrismos próprios de cada lugar que se unificavam em torno de cada espetáculo.

A CONVIVÊNCIA E A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NO EMPODERAMENTO DOS ELEMENTOS DO GECT NOS ENSAIOS SEMANAIS E NO PALCO DOS ESPETÁCULOS

Os ensaios e as atuações representavam momentos de ócio e puro prazer de cantar e viver harmoniosamente. Nele interagiam pessoas de profissões diferentes, idades diferentes,

interesses diferentes, origens diferentes, alguns, de algum modo, excluídos por parte da sociedade local e que encontraram neste projeto uma alavanca de empoderamento, inclusão e de reconhecimento pessoal e social por parte da comunidade local que transformou, assim, as imagens sociais e estigmas, de alguns destes sujeitos, em positividade.

A criação deste grupo de cantares, e a mediação intercultural que promoveu, contribuiu para a criação de laços de convivência entre pessoas que dificilmente teriam interagido social e interculturalmente. O espírito de inclusão social do grupo musical, em diálogo com o Know how “desconhecido” de sujeitos mais excluídos, a par da potencial complementaridade e sinergia do grupo, foram ingredientes fundamentais para a construção de um grupo heterogêneo, social e musicalmente, mas uno e coeso em torno de um projeto de ócio, de animação sociocultural, de educação social e de uma identificação cultural comuns.

Nos finais do século XX, este grupo, sediado numa comunidade do distrito de Leiria, promoveu a convivência, criou pontes de comunicação e funcionou como um catalisador para o empoderamento, o reconhecimento, o aumento da autoestima, a inclusão dos seus elementos e o lúdico para si e para os outros.

Os ensaios semanais permitiam a troca de experiências quotidianas e iam muito para além das atividades musicais. Permitiam a aprendizagem de outros instrumentos musicais, a partilha de tristezas e de alegrias, a partilha e criação de projetos de vida, de ócio, brincadeira e de reforço identitário.

Os momentos de palco (no mês de agosto chegava a haver 10 espetáculos, ou mais, que implicavam uma agenda apertada mesmo sem usufruto de férias...) eram antecedidos de reforço de solidariedades e partilhas diversas sobre os contextos familiares, semana a semana, entre cada ensaio e cada espetáculo, solidariedade e, também, convenhamos, de algumas tensões normais, como ocorre em qualquer grupo social, e que iam sendo geridos e mediados numa aprendizagem da convivência (Jares, 2007).

O palco e o dia do espetáculo eram de festa, para os espetadores, para os habitantes dos lugares que contratavam o GECT e também de festa e alegria para os jovens músicos de então.

ÓCIO E TEMPO LIVRE, ENTRE A BRINCADEIRA E O PROFISSIONALISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A procura do grupo para tanta animação levou a um investimento significativo em equipamento de som, muito do qual construído por alguns jovens de então, com as competências eletrotécnicas, de carpintaria, etc. de que já dispunham profissionalmente.

O grupo passou a viver alguma ambiguidade entre um projeto de algum profissionalismo e a mera ocupação dos tempos livres.

Em termos gerais, utilizámos uma metodologia etnográfica sobre este trabalho etnográfico e etnomusicológico de recolha e divulgação de músicas tradicionais.

Compreendemos a importância que o canto, o ócio e a ocupação do tempo livre podem ter não só na animação, mas, também, no empoderamento, no reconhecimento e inclusão social bem como, ainda, na criação de pontes de comunicação entre pessoas que aparentemente nada têm que as una. O GECT dá conta de uma juventude inquieta e envolvida com a comunidade, uma aldeia de 2500 habitantes, como será difícil, provavelmente, encontrar hoje.

Estamos a falar de ócio, dos músicos e da comunidade; de Educação Social, da comunidade (do desenvolvimento comunitário, da tomada de consciência de um todo comunitário – para além das partes); do envolvimento da comunidade com as atividades da associação; de música popular portuguesa (MPP); de exposições etnológicas; de um jornal local que promovia o desenvolvimento de hábitos de leitura que chegava e chega, ainda hoje, a toda a comunidade espalhada pelo mundo global.

Estamos a falar de interculturalidade e de mediação intercultural entre os membros da associação e do grupo de MPP e entre estes e a comunidade em geral.

Estamos a falar de desenvolvimento comunitário que se reflete numa maior participação da comunidade na animação local e regional e de reforço do sentimento de pertença.

Em suma, estamos a falar de desenvolvimento comunitário que é o auge da mediação intercultural, alavancado pela animação por parte do GECT, em termos não só musicais, mas, também, jornalísticos e museológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabeza, M. C. (2006). Ócio e animação: novos tempos in Peres, A. M. e Lopes, M. S. (coords.), *Animação, Cidadania e participação*. Chaves: APAP, pp 126-139.
- Caride, J. A. (2006). Animação sociocultural, globalização e cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas in Peres, A. M. e Lopes, M. S. (coords.), *Animação, Cidadania e participação*. Chaves: APAP, pp 205-216.
- Caride, J. A. (2007). Para uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa in Peres, A. e Lopes, M. *Animação sociocultural, novos desafios*, Chaves: APAP, pp. 63-75.
- Cunha, F.M.B. e Pereira J.D.L. (2015). O associativismo como espaço de práticas e educação intergeracional in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. e Rodrigues, T. M. M. *Animação sociocultural, gerontologia e educação intergeracional: Estratégias e métodos de intervenção para um envelhecimento ativo*. Chaves: Intervenção, pp 191- 200.
- Gomes, A. (2015). O animador sociocultural e a intervenção musical in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. e Rodrigues, T. M. M. *O animador sociocultural no século XXI*, Chaves: Intervenção, pp 87-94.
- Gradaille, R. e Iglésias, T. M. (2010). Educando em igualdade nos cenários escolares e sociais in Peres, A. e Vieira, R. (coords.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves: APAP, pp. 60-74.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, M. (2007). A animação sociocultural e a gestão cultural: o exemplo português in Peres, A. e Lopes, M. *Animação sociocultural, novos desafios*, Chaves: APAP, pp. 129-149.
- Lopes, M. (2011). A animação sociocultural e animação cultural in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. (coords.). *As fronteiras da animação sociocultural*. Chaves: Intervenção, pp. 187-197.
- Peres, A. (2007). Animação, direitos humanos, democracia e participação in Peres, A. e Lopes, M. *Animação sociocultural, novos desafios*, Chaves: APAP, pp. 15-25.

Recolha e organização de uma exposição etnológica: o lúdico e o ócio na animação e desenvolvimento comunitário

Ricardo Vieira¹, Ana Maria Vieira²

¹ ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPL^{Leiria}

² ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPL^{Leiria}

RESUMO

Na segunda metade da década de 80, jovens licenciados na área das ciências sociais e humanas deixaram Lisboa e outras cidades onde estudaram, e voltaram à aldeia que os viu nascer para viver e procurar desenvolver localmente. Procuraram pôr de pé algumas das aprendizagens que haviam feito na área da museologia e da antropologia. Uma exposição etnológica foi o recurso e processo para juntar gerações, quer como investigadores de si e dos seus familiares, quer como promotores e visitantes assíduos do espaço musealizado para o efeito. Após o desafio desses jovens, acolhido por uma associação cultural, recreativa e desportiva, avós, pais e netos viram-se juntos a procurar elementos e objetos culturais que pudessem ser expostos, devidamente identificados numa ficha temática, num centro cultural onde não houve a clássica separação de artistas e público, de quem anima e de quem é animado. Os proponentes limitaram-se a dar alguma informação inicial sobre os objetos que poderiam ser recolhidos, catalogados e expostos, através dum processo mediador e emancipador de quem vai ganhando gosto pela pesquisa etnográfica.

A exposição esteve patente ao público durante 3 meses do ano de 1985 e voltou a ser repetida e aprofundada, sempre com o empenho da população, no verão de 1987. Os sujeitos envolvidos foram sempre investigadores, de si e dos outros, atores e, simultaneamente, contempladores.

PALAVRAS-CHAVE

Ócio, lúdico, associativismo, animação sociocultural, etnografia, desenvolvimento comunitário.

O ESTUDO E A METODOLOGIA

A reflexão que apresentamos é biográfica e autobiográfica e resulta de uma etnografia sobre um trabalho etnográfico realizado no ano de 1985. Os autores fizeram parte do projeto de animação e desenvolvimento comunitário que o suporta. Refletem e avaliam, hoje, passados 33 anos, o alcance dum projeto inserido numa associação de que faziam parte, no reforço da identidade cultural, na tomada de consciência do património cultural de uma freguesia e no desenvolvimento comunitário.

No verão de 1985, a Associação Recreativa, Cultural e Desportiva de Albergaria (ARCUDA), realizou a primeira exposição histórica e etnológica de Albergaria dos Doze. Os autores deste texto eram sócios da associação e foram membros ativos da equipa dinamizadora do projeto de recolha e exposição. A exposição foi realizada na antiga igreja, reconstruída para Centro

Cultural Padre Petronilho, em 1995, após dois anos de restauro, e dela há diapositivos e muitas fotografias que preservam tal memória. Idêntica exposição foi realizada em julho de 1987, por parte da nova associação Grupo Etnográfico Canto da Terra (GECT), a propósito das comemorações do 1º aniversário do jornal “Os Doze”, desta vez, nas instalações, em construção, para a Casa do Povo de Albergaria dos Doze.

ASSOCIATIVISMO E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Em tempo de incertezas e de individualismo, de solidão, de desigualdade e de exclusão, o associativismo apresenta-se como potenciador do desenvolvimento humano.

Efetivamente, as associações geram entre os seus associados e com as comunidades nas quais se encontram inseridas, um alargado movimento de ação que contribui para uma melhor qualidade de vida dos cidadãos.

Tal como refere Mendes (2005, p. 8), “Os movimentos associativos são espaços de convívio, sociabilidade e educação não formal sem igual” nos quais o ser humano tem a possibilidade de trabalhar em equipa, de trabalhar em parceria, participando ao nível da decisão e da implementação de ideias; projetos e atividades [...] (Cunha e Pereira, 2015, p. 191).

Muitas comunidades devem a associações culturais, a bandas filarmónicas, a grupos de teatro, a tunas musicais, etc. a transmissão de diversas artes do espetáculo, ensino/aprendizagem de música e de instrumentos musicais, história local e mesmo de alfabetização dos que não puderam aceder à escola para aprender a ler e a escrever. Para além deste ensino/aprendizagem cognitivo que as associações promoveram em Portugal, essencialmente após o 25 de abril, embora inicialmente “muitas práticas de uma animação imposta de cima para baixo não funcionaram [...]” (Lopes, 2007, p. 129), o associativismo foi e é semente de construção identitária e de transmissão de outros saberes e valores:

Nas associações, através da participação de todos quantos delas fazem parte, ou que de alguma forma com elas se relacionam (comunidade), há uma constante procura da promoção de valores imprescindíveis à felicidade humana. Interajuda; cooperação; solidariedade; partilha; generosidade; humanismo... são valores presentes no associativismo que o orientam, tornando as associações espaços de ensino/aprendizagem, escolas de verdadeira cidadania, promotoras da cultura, do desporto, da recriação e do desenvolvimento social e humano.

A propósito das associações, Malheiro (1996) considera-as espaços onde por um lado se exercem e por outro se reclamam direitos, sendo esta dualidade que permite uma vida genuinamente humana e feliz (Cunha e Pereira, 2015, p. 191).

Com isto não queremos dizer que o associativismo não achesse crises na sua reprodução cultural, continuidade e sustentabilidade. O 25 de abril foi uma porta que abriu a entrada à liberdade, à liberdade de expressão e de associação e que, em consequência, possibilitou o nascimento e o desenvolvimento exponencial de associações recreativas, culturais e desportivas – as ARCD – que fomentou a coesão social, a identidade cultural e a participação comunitária em territórios essencialmente mais desprovidos da cultura veiculada pelo

Estado-Nação. No século XXI assiste-se a uma estagnação deste associativismo que muitas vezes está vivo nos estatutos legais, mas em modo de sobrevivência nas práticas sociais. Em algumas localidades as associações reinventam-se aliando práticas tradicionais às novas tecnologias da comunicação, mas parece evidente a crise instalada em centenas e centenas de associações nascidas há cerca de 50 anos ou mais.

O triunfo da cultura do ócio está conduzindo à separação radical entre o esforço dos cinco dias de trabalho e a busca frenética de diversão aos fins-de-semana [...]. O ócio de consumo é uma experiência pela metade, uns são os que produzem as experiências e outros os que a desfrutam. Isto explica que os direitos dos cidadãos estão frequentemente a ser substituídos pelos direitos e responsabilidades dos consumidores. Perante esta situação, a sociedade deve implementar novas vias de participação que permitam à pessoa expressar as suas emoções e sentimentos no seu meio comunitário (Cabeza, 2006, p. 137).

Neste texto damos conta de algumas das atividades desenvolvidas por esse associativismo cujo auge parece ter sido atingido no final dos anos 80 do século XX. E foram muitas as trocas, as criações culturais, foram muitos os tempos e espaços de desenvolvimento das relações humanas e do sentido de comunidade:

O associativismo pelas suas características apresenta-se como um fenómeno social de grande riqueza, no qual as relações humanas assumem um lugar de destaque. As relações humanas são indiscutivelmente a pedra basilar do associativismo. Delas resulta a promoção de valores como a amizade, a solidariedade, a ajuda e o companheirismo. Os indivíduos unem-se em torno de objetivos comuns e agem tendo em vista o interesse do coletivo.

O associativismo é, pois, um fenómeno que contribui para que as populações melhor se organizem, rentabilizando espaços e equipamentos, melhorando as condições de vida das comunidades e fazendo chegar a sua voz junto dos poderes instituídos (Cunha e Pereira, 2015, p. 192).

Como veremos, a animação comunitária feita a partir da recolha, sistematização e exposição de materiais etnográficos teve animação, mas não explicitamente animadores. Não houve uma separação epistemológica entre sujeito e objeto; entre animador e animado. Houve muita implicação de todos em todas as etapas do processo que culminou numa exposição etnológica estando a animação presente em todas elas. Concordando com José António Caride,

Em suma, partindo do princípio que a participação é o começo e o canal através do qual é possível conciliar a autonomia das pessoas com links para tarefas ou projetos em grupo, que reduzam a distância entre quem decide e sobre os que se decide, ou, como dizia Besnard (1988: 23), entre “decisores” e “decididos” [...].

Neste sentido, não pode ser ignorado que uma característica relevante da animação sociocultural deve continuar a ser a aceitação “radical” do princípio da democracia cultural (em contraposição do que invoca a democratização ou a gestão cultural), entre cujos pressupostos se assume com valentia a necessidade de que sejam as pessoas, a partir da tomada de consciência e da reflexão sobre

as suas próprias realidades, quem protagoniza a sua transformação com propósitos de melhoria (Caride, 2011, pp. 28-29).

A este propósito, Glória Perez Serrano e Maria Luísa Sarrate (2011) recorrem à etimologia da animação, *anima* e *animus*, respetivamente remetendo para a ideia de dar ânimo, alma e alento (movimento de fora para dentro) e para a ideia inversa (de dentro para fora) em que

o animador considera-se mais um do grupo. Neste sentido, a animação identifica-se com a ideia de “atuar em”, “atuar dentro de” ou “desde o interior”. Estas duas maneiras de entender a animação sociocultural (ASC) são, uma de cada vez, diferentes e complementares, enquanto supõem uma força centrípeta e outra centrífuga, que contribuem para harmonizar as sinergias dinamizadoras da animação (Serrano e Sarrate, 2011, p. 105).

No processo de construção e organização da exposição etnológica que descreveremos adiante, a animação [sociocultural] e implicação da comunidade esteve, nesta linha, sempre presente desde a recolha até à catalogação e exposição através da implicação. A dimensão relacional, através da troca de conhecimentos e de construção de caminhos para a prossecução do projeto bem como o desenvolvimento comunitário visível no empoderamento, implicação e autonomia dos sujeitos, grupos e famílias que assumiram o processo como seu estiveram sempre presentes pelo que não são, portanto, apenas uma questão de produto final.

RECOLHA, EXPOSIÇÃO E ANIMAÇÃO: INVESTIGAÇÃO DE SI E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE

Após o desafio desses jovens, acolhido por uma associação cultural, recreativa e desportiva, o ARCUDA, cuja secção cultural viria a dar origem a uma nova Associação, o GECT, avós, pais e netos viram-se juntos a procurar elementos e objetos culturais que pudessem ser expostos, devidamente identificados numa ficha temática, num centro cultural onde não houve a clássica separação de artistas e público, de quem anima e de quem é animado.

Os proponentes do projeto de pesquisa, animação sociocultural e educação social, alguns recém-licenciados e com conhecimentos etnográficos, antropológicos e museológicos, limitaram-se a dar alguma informação inicial sobre os objetos que poderiam ser recolhidos, catalogados e expostos, através dum processo mediador e emancipador de quem vai ganhando gosto pela pesquisa etnográfica. O grupo local de escuteiros envolveu-se e ajudou imenso no levantamento e simultaneamente sensibilização e educação social para a valorização do património e história locais. Houve, assim, consciencialização de si, de cada família, e da comunidade em geral, sobre o seu passado, presente e antecipação futura.

O público que visitou, durante os três meses de julho, agosto e setembro de 1985, a exposição etnológica temporária, foi simultaneamente a equipa de investigação que em colaboração com os mediadores puseram toda uma comunidade, com mais de 2000 habitantes, a fazer, em tempo livre e em tempo de ócio e não só, a pesquisa que lhes deu prazer, realização e contributo para o autoconhecimento familiar e comunitário.



Figura 1

A exposição criou espaços autónomos para artefactos agrícolas, alfaias, traje tradicional, instrumentos musicais, a taberna/mercearia com as medidas e balanças para pesar, e onde se vendia milho, farinha, café, vinho, refrigerantes, etc., o quarto e a cozinha tradicionais, entre outros (cf. foto).

No domínio das alfaias agrícolas podiam observar-se os ancinhos diversos, tudo com ficha indicando o proprietário que cedeu para exposição, bem como a descrição das funções, a grade (alfaia tradicional para gradar a terra, alisar a terra, puxada por boi/vaca/mula...), o rodo de madeira para juntar milho e outros cereais, a pá do forno, etc.

No quarto tradicional podia observar-se a cama de ferro, feita tradicionalmente, a arca com roupa e atalhados, bacia para lavar mãos e rosto, entre outros.

No âmbito do traje encontrávamos o traje tradicional masculino e feminino, a roupa de trabalho e a “roupa de domingo”, etc.

Também a referência à água, um produto fundamental ao desenvolvimento de Albergaria dos Doze, ligado à paragem dos comboios da linha do Norte, na 21ª estação, a partir de Santa Apolónia, estava bem presente na exposição etnológica. Recuperaram-se memórias da exploração da água em minas locais, para ser vendida para diferentes sítios do país, o que aconteceu a partir de 1863, como mostra o logotipo seguinte e a sua máxima inscrita: “Albergaria dos Doze, rainha das águas de mesa. A preferência do público e a sua venda contínua, há quase um século, atestam a superioridade desta magnífica água de mesa”.



Figura 2

Também a água da fonte dos Poços foi vendida em bilhas de barro aos passageiros dos comboios que ali paravam (cf. desenho seguinte). Quando os comboios eram puxados por máquina a vapor, não havia nenhum que não parasse na estação local para se reabastecer. Aqui esteve instalado um depósito de água de 200 mil litros, contíguo à Linha do Norte, 21^a estação, que acumulava as águas vindas do túnel, o mais longo da linha do Norte, inaugurado em 1863, destruído no primeiro semestre de 1997, durante a requalificação desta via ferroviária, e que serviu, durante bastos anos, para o abastecimento das máquinas a vapor que aqui paravam.

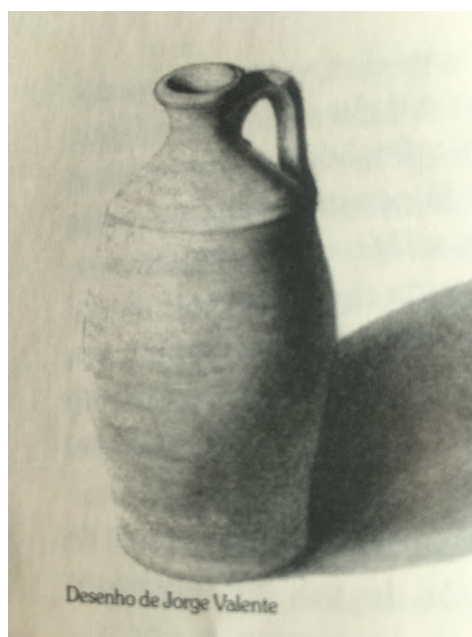


Figura 3

Tal como se saciava “a sede ao comboio”, fazia-se o mesmo aos passageiros que compravam pela quantia de dois escudos e cinquenta centavos, uma bilha com cerca de um litro. Com a

eletrificação da via férrea, desapareceu a necessidade desta paragem obrigatória, já que a frequência de entrada e saída de passageiros não a justificava por si só. O comércio das bilhas com água e o tão característico pregão da população local “bilhas com água” estava condenado. Toda esta história e todas estas memórias foram invocadas, lembradas e transmitidas, de forma heterogénea e complementar, conforme o “background” cultural dos visitantes e intérpretes que observavam a exposição etnológica que aqui apresentamos.

Mais do que descrever exaustivamente a exposição, seja com palavras, seja com desenhos ou fotografias, o que interessa reter é essa ideia de como um projeto foi assimilado como coletivo e implicou diversas gerações na pesquisa, na sistematização e exposição de um património cultural alargado e exposto, que consciencializou todos para a sua importância, que animou e criou espaços e tempos de ócio, e que permitiu a transmissão cultural entre gerações, a animação de toda uma freguesia e o seu desenvolvimento comunitário.

ÓCIO, LÚDICO E INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA: ALGUMAS IDEIAS CONCLUSIVAS SOBRE MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

A iniciativa cultural descrita preencheu o tempo livre de todos e foi um tempo de ócio sem negócio; quer dizer, de sentido(s) existenciais para toda uma comunidade e sem qualquer contrapartida lucrativa. De envolvimento pessoal e de desenvolvimento comunitário. O projeto fomentou a coesão social, a qualidade de vida dos sujeitos e transformou e revivificou o quotidiano duma aldeia que se desenvolveu na medida em que se pesquisou a si própria, pensou, transformou, animou, emancipou, educou e comunicou das mais diversas formas e linguagens: sugestões interpares, intergeracionais e interculturais, trabalho de grupo que atualizou tempos e contextos de décadas anteriores, fotografia, filmes, reportagens de jornais e da própria televisão que fez cobertura.

O público que visitou durante 3 meses a exposição etnológica temporária foi simultaneamente a equipa de investigação que em colaboração com os mediadores puseram toda uma comunidade, com mais de 2000 habitantes, a fazer, em tempo livre e não só, a pesquisa que lhes deu prazer, realização e contributo para o autoconhecimento familiar e comunitário... A iniciativa cultural preencheu o tempo livre de todos, fomentou a coesão social, a sua qualidade de vida, e transformou e revivificou o quotidiano duma aldeia que se desenvolveu na medida em que se pesquisou, pensou, transformou, animou, emancipou, educou e comunicou das mais diversas formas e linguagens: sugestões interpares, intergeracionais e interculturais, trabalho de grupo que atualizou tempos e contextos de décadas anteriores, fotografia, filmes, reportagens de jornais e da própria televisão.

As pessoas gostaram tanto que idêntica exposição se repetiu em julho de 1987, organizada agora pelo GECT, a propósito das Comemorações do 1.º Aniversário do Jornal “Os Doze” (mensário de Albergaria dos Doze), desta vez nas instalações em construção para a Casa do Povo de Albergaria dos Doze.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabeza, M. C. (2006). Ócio e animação: novos tempos in Peres, A. M. e Lopes, M. S. (coords.), *Animação, cidadania e participação*. Chaves: APAP, pp 126-139.

- Caride, J. A. (2011). As identidades da animação sociocultural nas fronteiras da sociedade globalizada in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. (coords.). *As fronteiras da animação sociocultural*. Chaves: Intervenção, pp. 28-29.
- Cunha, F.M.B. e Pereira J.D.L. (2015). O associativismo como espaço de práticas e educação intergeracional in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. e Rodrigues, T. M. M. *Animação sociocultural, gerontologia e educação intergeracional: Estratégias e métodos de intervenção para um envelhecimento ativo*. Chaves: Intervenção, pp 191- 200.
- Lopes, M. (2007). A animação sociocultural e a gestão cultural: o exemplo português in Peres, A. e Lopes, M. *Animação sociocultural, novos desafios*, Chaves: APAP, pp. 129-149.
- Serrano, G. P e Sarrate, M. L. (2011). Epistemologia da animação sociocultural in Pereira, J. D. L.; Lopes, M. S. (coords.). *As fronteiras da animação sociocultural*. Chaves: Intervenção, pp. 105-119.

***Homo ludens*, tempo livre e animação sociocultural. O lúdico como práxis comunitária**

Albino Luís Nunes Viveiros

ALASC – Associação Insular de Animação Sociocultural

RESUMO

O lúdico é facilitador de processos de socialização e de inclusão social. O jogo deve ser observado como elemento social e cultural da práxis comunitária. Nesta conjunção, propomo-nos refletir sobre o *Homo ludens*, porque entendemos que as premissas sociais e as relações coletivas que arquitetam o conceito de comunidade estão imbricadas na dimensão lúdica.

O tempo livre enquanto tempo social é propício às vivências do lúdico. O jogo nas suas dimensões sociocultural e educativa deve figurar nas políticas públicas de cultura, educação, desporto, lazer e turismo. As instituições públicas e as organizações da sociedade civil são parceiras na materialização da atividade lúdica no espaço público, entendido como espaço comunitário. É desejável que os vários atores sociais e não apenas a escola, enquanto agente de socialização, efetivem um conjunto de diretrizes com vista à promoção de espaços e tempos sociais para as vivências individuais e coletivas pelo jogo.

A animação sociocultural como metodologia de intervenção social e pedagogia da participação desempenha um papel sociopolítico no contributo para a transformação da realidade no contexto comunitário. Os agentes da intervenção comunitária – os animadores socioculturais – têm a responsabilidade social de facilitarem plataformas para a participação do *Homo ludens*, aquele que joga e, simultaneamente, constrói relações em comunidade e, ao fazê-lo, é protagonista do jogo social.

Entendemos que o jogo é um instrumento de afirmação da cultura e criador de identidade comunitária, porque o ato de jogar pressupõe uma relação social e cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Animação sociocultural; lúdico; tempo livre; comunidade.

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente ensaio tem como propósito a reflexão sobre o jogo como fenómeno cultural, facilitador da convivência social, de transmissão da memória coletiva por força dos valores sociais e culturais, arquiteto de identidade comunitária e meio para operar a mudança social.

O património lúdico sustenta a identidade cultural e o sentido de pertença a uma comunidade (sistema social alicerçado num território comum: aldeia, cidade ou região), lugar em que as vontades primam pelo coletivo e fortalecem os laços sociais.

É por meio do jogo que os sujeitos lúdicos tomam parte ativa nas dinâmicas comunitárias, porque o jogo é uma das forças motrizes da cultura. Este cânone sublinha o sentido da espontaneidade e o valor da liberdade do ato de jogar.

O jogo suporta um papel de socialização através do qual o ser humano entra em relação com os outros e integra-se no grupo pela partilha do sentido de comunidade. Os indivíduos devem ser observados na convivência social, nas dinâmicas socioculturais vinculadas pelo jogo como construtor do sujeito que joga e brinca, o *Homo ludicus*.

A compreensão do lúdico na perspectiva do animador sociocultural deve assentar numa visão plural. O jogo não deve ser observado como um fim em si mesmo, pois tem uma função educativa no quadro da mediação e é um instrumento de intervenção no âmbito da animação sociocultural, porque o ato de jogar desencadeia processos e dinâmicas de participação social.

O JOGO, UM ATO CULTURAL

O *Homo ludens* é fruto da metamorfose social operada na interação coletiva pelo jogo, um ato cultural e construção social que arquiteta os traços biológico e psicológico distintivos da evolução singular da espécie. O jogo é um contribuinte da história evolutiva do *Homo sapiens*, passando pelo *Homo faber*, mas a sua singularidade na criação e adaptação ao meio concebeu o *Homo ludens*, aquele que se diverte e pelo jogo busca a procedência da saúde e o bem-estar (Bolaño Mercado, 2006, p. 74; Huizinga, 2003).

O jogo é desde sempre uma realidade integrante da existência das sociedades. O lúdico é anterior à cultura (Bolaño Mercado, 2006) porque esta pressupõe a existência de uma sociedade humana. Huizinga (2003) recorda-nos que a espécie animal já jogava antes da criação da civilização humana. As teorias da intemporalidade e da relação permanente entre o jogo e o Homem são partilhadas por Eliseo Reclús (*apud* García Blanco, 1995, p. 125) ao arguir que o jogo está entre as mais antigas atividades humanas, enquanto García Blanco (1995) afirma que o manifesto lúdico acompanha o Homem desde a pré-história.

O jogo como elemento cultural é intrínseco à natureza biológica do ser humano e cumpre uma função social (Huizinga, 2003) materializada na preservação da memória coletiva, elemento de identidade comunitária e de transmissão dos valores lúdicos, sociais e culturais. António Cabral escreve que o jogo popular revela “a necessidade de lazer, a alegria do trabalho transfigurado em festa e a imaginação enriquecida por uma experiência secular” (Cabral, 2002, p. 7).

O jogo não está limitado ao fenómeno fisiológico ou reflexo psicológico, ele confere sentido à ação e desempenha uma “função *significante*”, ou seja, tem sentido e significado (Huizinga, 2003, p. 17). Os significantes são os instrumentos do jogo (recursos) e o significado, o divertimento (Cabral, 2002, pp. 22-23).

Os jogos e os brinquedos formam parte dos grupos humanos e exercem um papel de transmissores da cultura entre as diferentes sociedades, inclusive, uma das finalidades do jogo é a criação cultural (Bolaño Mercado, 2006, p. 86; García Blanco, 1995), pois, de acordo com Garfella Esteban (1997, p. 134), a função biológica primitiva do jogo complementou-se com o metafísico processo humano de transmissão da cultura. Os brinquedos populares tradicionais desempenham uma função de importância vital no crescimento psicomotor e no desenvolvimento psicossocial do ser humano. É pelo jogo e pela brincadeira que tem início o processo de desenvolvimento integral das pessoas em matéria de motricidade, da sensibilidade estética, da sociabilidade, do desenvolvimento da afetividade, da enculturação e da criatividade (Amado, 1992, pp. 412-413).

A atividade lúdica está carregada de emoções e intencionalidades com a conduta centrada na identidade do sujeito (Arraya Cortez, 2012). O jogo para a criança constitui uma forma de expressão, é intuitivo e exercido por prazer com gratuidade, sem uma finalidade concreta, enquanto para o adolescente é um ato recreativo, sujeito a regras que determinam as condições de vitória ou ganho. O jogo para o adulto é caracterizado pelo ato recreativo, submetido às mesmas regras e constitui um exercício vitalizador para sintonizar as técnicas primitivas de defesa e trabalho (Bolaño Mercado, 2006, p. 81).

Ao jogo como função é imputado um conjunto de atribuições, entre elas, sublinhamos as teorias que sustentam a ideia do jogo servir como prática construtiva necessária às pessoas, ou uma “ab-reacção” necessária como restauradora de energias (Huizinga, 2003, p. 18). López Austin (*apud* García Blanco, 1995, p. 127) considera que os jogos são ações humanas direcionadas para o escape de tensões anímicas, provocadores de letargia, ou até, ações que servem de preparação física dos participantes no sentido de ganharem destreza suficiente para realizarem ações similares com fins diversos. Luís Vives defende que o jogo é o antídoto para descansar do trabalho e recuperar o ânimo (Garfella Esteban, 1997, p. 136). Na perspectiva de Cabral (2002), o jogo vale como forma de passatempo, de descanso, de recreio e divertimento. O jogo tem um caráter festivo, representativo das tendências e modos de ser, dos traços singulares da comunidade que os pratica numa interdependência do presente e do passado (Cabral, 2002, p. 15).

O lúdico pertence ao biológico e à genética da espécie humana. O jogo é o barômetro da saúde mental e física que pelo exercício lúdico possibilita ao ser humano entrar em relação com o outro e consigo próprio (Cabral, 2002, p. 19; García Blanco, 1995, p. 127). Neste âmbito, Huizinga afirma que recebemos o jogo “com a sua tensão, alegria buliçosa e divertimento. [...] é precisamente esse elemento de diversão que caracteriza a essência do jogo” (Huizinga, 2003, p. 19) e acrescenta que o jogo é uma atividade voluntária, acessória, libertadora, nunca assumida como trabalho e realizada no tempo livre (Huizinga, 2003, pp. 23-24).

O FENÓMENO LÚDICO E A COMUNIDADE

O epíteto *Homo ludens* qualifica o ser humano num quadro de relações agregado a um espaço e tempo social. É pertinente compreender a dualidade jogo e ser humano do prisma social; observar o *Homo socius* (Bolaño Mercado, 2006, p. 74), aquele que em função do seu tempo livre interage com o outro pela convivência lúdica.

O jogo social por força da sua matriz, concretiza um papel socializador na infância e pelas suas normas de organização reproduz, simbolicamente, as regras dos adultos e a vida social. Este paradigma de jogo manifesta, analogicamente, as regras e o desempenho de papéis, entre outras características da vida comunitária (Bolaño Mercado, 2006, p. 84).

Na perspectiva da teoria psicológica, o jogo é a representação de papéis sociais convertido numa atividade de autoformação da personalidade, com incidência no desenvolvimento *psico-físico* e do conhecimento. A teoria *psicoanalítica* sustenta que o jogo é uma projeção de impulsos não aprovados socialmente e opera como fantasia e imaginação (Bolaño Mercado, 2006, p. 86). Brougere (2013 *apud* Guardia & Arrausi, 2016, p. 16) assevera que o jogo não é uma dinâmica interna do sujeito, mas uma atividade dotada de significado social que deve ser objeto de aprendizagem e acrescenta: longe de ser uma expressão livre de subjetividade é um produto de múltiplas interações sociais.

O lúdico como construção sociocultural é um constituinte simbólico do sentido de comunidade. O jogo é uma atividade livre com regras definidas no quadro do seu próprio

tempo e espaço, integra o ciclo de vida em sociedade conferindo existência lúdica ao cotidiano individual e coletivo, no sentido de promover a constituição de ajuntamentos sociais (Huizinga, 2003, p. 29). O lúdico exerce uma função que não pode ser quantificada nem apreendida, mas fortalecida pela apropriação do seu sentido, significado, valor identitário e agregações social, cultural e educativa.

O jogo na qualidade de atividade humana é observado pelo animador sociocultural como práxis comunitária. Neste contexto, nota para a conceptualização de comunidade, à qual está associada um conjunto de elementos constituintes: o espaço ou território onde opera um sistema de relações sociais; a interação comunitária que origina e mantém um sentimento identitário, condição elementar da vida social e de reciprocidade pelo reconhecimento mútuo das necessidades de diferentes ordens que poderão ser satisfeitas pela comunidade; a componente psicológica agregada ao sentimento de pertença territorial, social, cultural e simbólica, resultado da interação social; a participação, ou seja, compreender a comunidade na qualidade de agrupamento social em processo, uma construção social consequência do contributo do coletivo para um processo dinâmico e contínuo no tempo; e o agrupamento social como condição vital para que haja comunidade (Zúñiga Ruiz de Loizaga, 2020).

O fenómeno lúdico constitui-se como célula de socialização e transmissor dos valores sociais e culturais. A cultura lúdica é facilitadora da integração social, da convivência intercultural, da comunicação comunitária desenvolvida na arena do jogo que, na vida social, é lugar de mediação no decurso das dinâmicas de socialização, no reconhecimento e apropriação do espaço público como lugar de identidade, de ludicidade e sistema de interconexões sociais com função reguladora da vida coletiva.

O jogo como ato livre, voluntário, prazeroso e espontâneo materializa uma dimensão vital para o ser humano – a liberdade – característica e essência do jogo (García Blanco, 1995; Huizinga, 2003). A liberdade é *conditio sine qua non* do manifesto lúdico, da mediação sociocultural e do desenvolvimento das aprendizagens formais, informais e não formais. É a liberdade que possibilita às pessoas a assunção de responsabilidades no jogo com os outros, a construção da autonomia e o fortalecimento dos vínculos sociais (Guardia & Arrausi, 2016, p. 17).

Ao património lúdico, nomeadamente, ao jogo está agregada uma função educativa e, enquanto ferramenta de intervenção social, é parte integrante de qualquer processo educativo (García Blanco, 1995; Lema & Machado, 2006). Neste contexto, Amado (1992, p. 394) sublinha o papel socializador e educativo exercido pelos brinquedos populares (significantes do jogo) no desenvolvimento psicomotor e psicossocial das crianças, na integração social, na criação de laços de solidariedade, no estímulo à criatividade, no respeito pelas regras, na afirmação do ser e do pensar; na compreensão e transformação do meio envolvente, um exercício de cidadania pela participação social e no aproveitamento ecológico dos recursos.

O jogo é um recurso educativo facilitador de processos de consciencialização para o papel sociopolítico que cada pessoa poderá exercer no grupo e na comunidade, de autoconhecimento, de aprendizagens e de transmissão dos valores da cidadania.

O lúdico é um meio de participação social, pois Platão comentou e ponderou a eficácia dos “jogos como preparadores da vida da cidade” (Lima, 1963, p. 6). A função de mediação exercida no contexto lúdico é transversal à vida em comunidade, porque o jogo é um exercício coletivo.

O ESPAÇO PÚBLICO AO ESPAÇO LÚDICO

A manifestação lúdica como atividade humana é experienciada num tempo social e espaço real, indissociável do espaço público. A observação do espaço público (Indoniva, 2002;

Rodríguez Zambrano, Ruales, & Acebedo, 2006) é suportada por um conjunto de pressupostos: espaço social, cultural e político; espaço plural na convergência de ações em função do interesse comum e da satisfação da vontade coletiva; lugar de comunicação comunitária, de encontro e mediação/negociação; lugar-comum onde os cidadãos realizam atividades quotidianas, funcionais e rituais, propiciadoras da coesão da comunidade; lugar onde as pessoas partilham uma história e identidade sociocultural comuns; espaço de encontro coletivo e de inter-relação com o meio físico e social (Guardia & Arrausi, 2016, p. 29).

O espaço público é condição *a priori* para a existência de vida urbana, é fator de identidade porque conecta lugares e, simultaneamente, é lugar de socialização e de manifestação de grupos sociais, culturais e políticos (Indovina, 2002, p. 119). Os espaços públicos (praças, jardins, parques, equipamentos recreativos, desportivos e ludotecas) em função da vivência democrática, do exercício da cidadania participativa, do diálogo entre a sociedade e as instituições públicas com responsabilidade (in)direta na administração do território devem ser espaços privilegiados para as vivências quotidianas do lúdico.

O património lúdico confere identidade e tem um espaço próprio fora da escola (Payà Rico, 2016). O lúdico como ativo patrimonial está associado a uma herança cultural material e imaterial transmitida por meio de práticas rituais, brincadeiras, regras, significantes do jogo e lugares da práxis lúdica corporizada nas praças e largos das aldeias e cidades, nos adros das igrejas, nos pátios e nas casas (Lima, 1963, p. 4).

Neste contexto, salientamos os papéis sociocultural, recreativo e educativo que outrora o espaço público – a rua – teve na vida quotidiana, enquanto espaço de educação informal e não formal, de liberdade, de sociabilidade, de convivialidade e de gáudio (Amado, 1992, p. 426). O espaço público continua a ter um papel social de excelência, pois a transformação de uma praça (espaço aberto ao trânsito) num espaço pedonal, torna-a de imediato, num espaço de socialização, lugar de frequência permanente e de atividades lúdicas, porque as funções originais das praças como lugares de encontro e convivialidade mantêm-se, mesmo nas novas formas de urbanização (Indovina, 2002, pp. 122-123).

O espaço lúdico é lugar de produção cultural, de memória e património, de afirmação sociocultural do coletivo e espaço aberto para a animação sociocultural como pedagogia da participação. Estes pressupostos implicam o desenvolvimento de vasos comunicantes na comunidade, de processos de assimilação coletiva da cultura lúdica, de refundação das funções espaciais pela apropriação e uso do espaço público como espaço lúdico, um lugar de criatividade, de expressão comunitária, de vivência do tempo livre na perspetiva da animação sociocultural e de construção de identidade cidadã.

A construção do espaço lúdico, recinto de valores pessoais e socioculturais, resulta da apropriação do espaço público, uma apropriação que acontece através da relação – atividade, tempo e espaço –, ou seja, os cidadãos através do ato de jogar interagem com o espaço e com os outros, experienciam o lugar de jogo, atribuem-lhe um significado, observam o jogo enquanto recurso comunitário e são protagonistas no processo de transformação social.

A transformação do espaço público em espaço lúdico acontece pela participação social, pela metamorfose de cidadãos espetadores em cidadãos protagonistas que pelas vivências lúdicas humanizam, habitam e atribuem significado e identidade ao espaço vivido através do jogo.

No quotidiano convivemos com o isolamento e a exclusão sociais, porventura, pela escassez dos necessários espaços coletivos que pela sua natureza social deverão ser espaços de sociabilidade, de construção da cidadania e lugares de jogo, facilitadores do imaginário coletivo, espaços vividos por todos, mas também pela segregação etária, social e cultural, contribuinte de um esvaziamento da cidadania inclusiva e comprometida com a comunidade.

Estamos perante um problema social corporizado no cerceamento da capacidade criadora e empreendedora das pessoas.

A Carta das Cidades Educadoras em matéria de espaço público coloca ênfase nas necessidades de acessibilidade, de encontro, de relação social, de convívio, de jogo e lazer. É dado enfoque ao papel dos governos municipais na dotação das cidades de espaços e equipamentos adequados aos processos de desenvolvimento sociocultural, com a instalação de áreas de jogo fomentadoras do relacionamento social; um compromisso para a salvaguarda do direito aos lazeres. Os municípios no âmbito das suas atribuições devem privilegiar uma política educativa inclusiva pela observância das modalidades da educação formal, não formal e informal, em articulação com as diferentes manifestações culturais (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2004, 2020).

A observação do papel social do jogo no espaço público deve privilegiar uma dimensão necessária à profícua vida comunitária. Apraz-nos evocar a cooperação intergeracional porque tem nos significantes do jogo um meio para a intervenção social. Este cenário deve fazer-nos (re)pensar o lugar do lúdico como práxis comunitária no âmbito do tempo livre.

TEMPO LIVRE E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

A cultura lúdica como manifesto cultural tem uma dimensão comunitária que compreende um tempo social concreto: o tempo livre. É neste quadro de conceptualização e no contexto da animação sociocultural que interessa discutir o tempo liberto, o tempo de ócio (Lopes, 2006); um tempo integralmente livre no sentido da construção social e comunitária do *Homo ludens* e do *Homo socius*.

O tempo livre não é sinónimo de tempo desocupado, é uma construção histórico-social individual e coletiva, um ponto de partida ou de chegada (Waichman, 2003; 2006). É ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia pessoal, de realização de atividades potenciadoras do sentimento de pertença, de manifestação da cultura lúdica, de conquista de um tempo humanizado e de protagonismo cidadão. Este tempo social deve ser sinónimo de outra temporalidade: a de afirmação da identidade das pessoas perante a alienação social, cultural e económica; tempo de liberdade, de autonomia auto-orientada e de construção do ser lúdico com pensamento crítico.

O tempo livre é uma conquista sociopolítica progressiva, um direito inalienável presente no artigo 24º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “direito ao repouso e aos lazeres” (Aviso da Direcção-Geral dos Negócios Políticos, 1978) e por um conjunto de conquistas, nomeadamente, o limite de idade para ingressar e permanecer no mercado de trabalho, a redução do horário laboral, o direito às férias pagas e aos programas de reformas, a melhoria das condições de trabalho e dos níveis salariais; direitos facilitadores da planificação de um tempo dedicado às atividades pessoais, lúdicas, criativas e recreativas (Lopes, 2006, p. 446; Quintana, 1993, p. 50). No quadro dos direitos, sublinhamos o artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança: “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade” (Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, 1990).

O tempo de trabalho ou tempo socioeconómico é dedicado às obrigações profissionais. O tempo de não trabalho, comumente considerado tempo livre, é caracterizado por dois tempos sociais: o tempo sociocultural dedicado às obrigações cívicas, sociais, familiares e fisiológicas e o tempo livre ou tempo liberto, aquele que constitui o tempo de ócio (Lopes, 2006, p. 440; Waichman, 2003). A propósito dos tempos sociais de trabalho e não trabalho,

Waichman (2003) é categórico ao afirmar que o ser humano sente-se livre quando não está a trabalhar e quando o faz, considera que perdeu a liberdade.

O ócio é observado por Dumazedier (1973, p. 55 *apud* Lopes, 2006, pp. 440-441; Waichman, 2003, p. 59) como um conjunto de ocupações às quais as pessoas podem entregar-se de forma voluntária ao descanso, à diversão, ao desenvolvimento pessoal, à participação na vida social, ou à livre capacidade criadora quando libertas das suas obrigações profissionais, familiares e sociais. Por seu lado, Cuenca (1995 *apud* Lopes, 2006, p. 441) destaca a componente lúdica, associando o ócio à diversão, à distração e ao jogo, num equilíbrio psíquico e físico do ser humano que, indubitavelmente, passa pelo usufruto do espaço envolvente (espaço físico natural) para a materialização de iniciativas criativas de lazer; o sentido da festa como componente material e simbólica da convivência humana, do reforço dos laços sociais e o caráter solidário do ócio manifestado pela necessidade de comunicação e interação comunitárias na dimensão de desenvolvimento comunitário.

A “teoria funcional do ócio” de Dumazedier manifesta a compreensão do ócio segundo três funções: descanso, diversão e desenvolvimento da personalidade (Waichman, 2006, p. 42). Munné, de acordo com Waichman (2003, pp. 104-109), propõe outras três premissas funcionais: descanso, recreação e criação. O tempo de descanso enquanto função libertadora do cansaço; o tempo de recreação aplica-se em ações de brincadeira, uma forma típica de diversão e o tempo de criação pressupõe um âmbito de observação quanto de ação sobre a realidade e em relação ao próprio indivíduo, ou seja, estamos perante uma ação transformadora pela criação, na medida em que é expressão de liberdade.

O tempo de ócio traz um conjunto de desafios sociais: o perigo do consumo inútil, ou até, uma desvirtualização social com o propósito de “matar o tempo” (Quintana, 1993), ou seja, transformá-lo num tempo social formatado, planeado e institucionalizado; um tempo de antítese da liberdade, da espontaneidade do jogo, da relação com os outros e com o lugar do lúdico.

O tempo liberto ou tempo de ócio no contexto da animação sociocultural é tempo de construção da autonomia das pessoas, de afirmação da cultura lúdica, de fortalecimento dos laços sociais, de participação e crítica social; é tempo social de utopias, de intervenção, de dinamização sociocultural e educativa, de promoção do diálogo intercultural e de convivência entre gerações.

O tempo de ócio é o tempo social do desenvolvimento integral do ser humano. Este novo tempo social, cultural e educativo deve ser entendido à luz da pedagogia do tempo livre, uma pedagogia facilitadora de tempos e ambientes de liberdade operados nos espaços formais e não formais da educação, espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades propiciadoras de autoconhecimento e de aprendizagens vividas na temporalidade da sociabilidade, da diversão, do descanso, da consciencialização para a importância do lúdico, para as vivências comunitárias como dimensão social da existência da comunidade e para a felicidade, estado supremo do bem-estar (Cuenca, 1984 *apud* Quintana, 1993, p. 55).

A LUDICIDADE NA ÓTICA DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL

Os animadores socioculturais devem apreender o conceito de jogo como fenómeno cultural e construção social de dimensão educativa, essencial nas dinâmicas de intervenção e nos processos criativos de transformação da realidade. É imprescindível que os profissionais da animação observem o jogo como meio de comunicação comunitária e instrumento de aprendizagens através do qual as pessoas constroem redes de sociabilidade e reconhecem o sentido de comunidade, um agrupamento social que partilha uma identidade e cultura comuns (Fernandes, 2007, p. 75).

A propósito do contexto sociocultural do jogo, Ander-Egg (1999, p. 45) aponta para a revalorização da dimensão lúdica da vida no seio dos programas culturais, com enfoque para os programas de animação sociocultural e alude para a importância do jogo em matéria de desenvolvimento da personalidade e elemento cultural na vida humana. Neste cenário, o animador sociocultural assume o papel de facilitador de dinâmicas que alavanquem a autoconstrução do sujeito lúdico e a possibilidade da pessoa ser protagonista na criação da sua própria narrativa de vida. Este é um exercício que requer instrumentos que possibilitem a afirmação social do tempo de ócio, um tempo de liberdade plena (Waichman, 2003).

Um dos desafios prementes colocados à ação sociocultural é a valorização do espaço lúdico, de senti-lo como território humanizado e vivido pela partilha de experiências e saberes. Na perspectiva do animador sociocultural é vital considerar a atividade lúdica nos processos e dinâmicas de transformação social e aos significantes do jogo a corporização de funções adstritas à inclusão social, à promoção cultural, ao diálogo entre gerações e à estruturação das (re)ligações sociais.

No contexto da convivência social, nota para as relações intergeracionais, pois de acordo com Amado (1992), os brinquedos tradicionais populares são recursos para o fomento do diálogo intergeracional, verdadeiro sentido de partilha de saberes e experiências. Neste âmbito, o jogo e os seus significantes desempenham uma função educativa nas dinâmicas de aprendizagens informais e não formais (Lema & Machado, 2006) com enfoque no tempo livre, um tempo de convivência humana, de partilha de saberes, de valorização do capital social comunitário e de educação intergeracional.

Os animadores socioculturais são responsáveis pela concretização de canais de comunicação e compromisso ético com a comunidade, pelo aproveitamento criativo dos tempos sociais pela convivialidade social manifestada pelo prazer proporcionado pelo fenómeno lúdico, a promoção da tolerância, o animar as reminiscências da cultura, o sentido do lazer e a consciência do ser em relação (Cabral, 2002). Neste quadro social, observamos o ato de jogar como processo transformador, caminho a percorrer no sentido da autodescoberta, do escrever a própria história, de afirmação do espírito crítico e da autonomia pessoal, porque é pela ação que as pessoas são protagonistas da cidadania comprometida com o coletivo.

A educação para o tempo livre é um desafio pedagógico que tem no jogo o princípio da educação para a liberdade e na comunidade, o lugar da (re)ligação social. O tempo livre, os espaços de socialização e a liberdade são elementos chave do lúdico e os significantes do jogo, os recursos das atividades de animação sociocultural para um tempo de vivência e convivência irrigado pela cultura lúdica.

O jogo como atividade recreativa vivida livremente gera benefícios pessoais, sociais, culturais, físicos e psíquicos. O jogo é gerador de satisfação de necessidades individuais e bem-estar coletivo. A práxis lúdica é um meio para o desenvolvimento da autonomia e de consciencialização para o papel social da participação cidadã na vida comunitária.

NOTAS FINAIS

O fenómeno lúdico é um registo cultural da vida comunitária e meio para a intervenção social. O jogo é um instrumento facilitador da participação social, propiciador do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia do ser humano.

O lúdico não está circunscrito às dinâmicas internas das instituições de educação formal, em especial, aos espaços demarcados para a atividade lúdica; pelo contrário, a democratização dos espaços de jogo é um desafio permanente para a ação sociocultural e educativa. A

ludicidade tem uma dimensão intrínseca ao tempo de ócio, uma temporalidade de vivência e convivência sociais.

Os territórios e as comunidades desempenham um papel de agentes educativos permanentes por meio do envolvimento das pessoas de idades diferentes, do acolhimento da cultura e das suas manifestações, com enfoque para o jogo como ato cultural da criação humana, agregador de valores sociais e culturais com uma função educativa.

Os animadores socioculturais enquanto facilitadores de processos de participação social têm a missão de contribuir para a transformação do espaço público em espaço lúdico, lugar de intervenção social, porque o jogo e os seus significantes são recursos para a pedagogia da participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. S. (1992). *Função educativa dos brinquedos tradicionais populares*. Coimbra: Clube dos Brinquedos Populares.
- Ander-Egg, E. (1999). *O léxico do animador*. Amarante: ANASC – Associação Nacional de Animadores Socioculturais.
- Arraya Cortez, E. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Revista Educación Física - Chile*, 270, 15-23.
- Aviso da Direcção-Geral dos Negócios Políticos. *Diário da República*, I Série, n.º 57. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Direcção-Geral dos Negócios Políticos.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras. (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Acedido em <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/Charter-in-Portuguese.pdf>
- _____ (2020). *Carta das Cidades Educadoras*. Acedido em https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf
- Bolaño Mercado, T. E. (2006). *Diccionario de Recreación*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Cabral, A. (2002). *O mundo fascinante do jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fernandes, R. S. (2007). Brincadeira e jogo. In M. B. Park, R. S. Fernandes, & A. Carnicel (Orgs.), *Palavras-chave em educação não-formal* (pp. 75-76). Holambra: Editora Setembro; Campinas: Unicamp/CMU.
- García Blanco, S. (1995). Sobre el concepto de juego. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, vol. 7, 125-132.
- Garfella Esteban, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 16, 133-154.
- Guardia, V., & Arrausi, L. (2016). *Los espacios lúdicos como lugares de promoción de derechos*. Acedido em https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5445_d_Los-espacios-l%C3%BAdicos-como-lugares-de-promoci%C3%B3n-de-derechos.pdf
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Indovina, F. (2002). O Espaço Público: Tópicos sobre a sua Mudança. *Cidades – Comunidades e Territórios*, 5, 119-123.
- Lema, R., & Machado, L. (2006). La recreación y el juego como modelos de intervención socioeducativa. In V. J. Ventosa (Coord.), *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural. Cultura, tiempo libre y participación social* (pp. 51-71). Madrid: Editorial CCS.
- Lima, F. C. P. (1963). O valor educativo dos jogos infantis. Separata do *II Volume das Actas do 1º Congresso de Etnografia e Folclore* (pp. 3-8). Lisboa.
- Lopes, M. S. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Payà Rico, A. (2016). Juego, socialización y educación. Intrahistoria de los espacios lúdicos. In P. Davila & L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 601-614). Acedido em <https://addi.ehu.es/handle/10810/18512>
- Quintana, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Resolução da Assembleia da República n.º 20/90. *Diário da República*, I Série, n.º 211. Lisboa: Assembleia da República.

- Rodríguez Zambrano, F., Ruales, J. R., & Acebedo, L. F. (2006). Del Espacio Público al Espacio Lúdico. *Revista de Arquitectura El Cable*, 5, 26-40.
- Waichman, P. (2003). *Tempo livre e recreação: Um desafio pedagógico*. Campinas: Papirus Editora.
- _____ (2006). Animación, tiempo libre y recreación. De la manipulación a la libertad. In V. J. Ventosa (Coord.), *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural. Cultura, tiempo libre y participación social* (pp. 33-50). Madrid: Editorial CCS.
- Zúñiga Ruiz de Loizaga, M. (2020). La comunidad del siglo XXI. Un marco interpretativo desde la perspectiva del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(2), 197-207.

Ócio, jogo e brincadeira nos processos educativos dos povos originários brasileiros em sua relação com a perspectiva do bem viver

Marcos José de Aquino Pereira

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

INTRODUÇÃO

Neste momento grande parte das atenções têm se voltado às questões relacionadas à saúde, como consequência da pandemia causada pelo COVID-19, com o bem-vindo resgate da importância da ciência e da pesquisa, que vinham sendo desacreditadas por parcela da população brasileira e de outros países. No esteio dessa compreensível preocupação com a saúde têm se intensificado os debates sobre temáticas a ela correlacionadas, como a qualidade de vida em época de distanciamento social, e sobre o próprio valor da vida em comparação com o valor a ser atribuído à economia, em uma realidade em que diversos/as autores/as (Acosta, 2016; Boff, 1999; Kayapó, Terena, & Cancela, 2020; Mamani, 2010) têm enxergado uma crise civilizatória, com as atividades humanas causando impactos ambientais que encaminham o planeta para uma situação de insustentabilidade da vida.

Nesse contexto nos parece oportuno refletir sobre as perspectivas atuais e as possibilidades futuras acerca da vida humana, nas relações entre si e com os demais seres vivos e com o planeta, na disposição que fazemos do nosso tempo, e sobre as visões a respeito da qualidade de vida ou vida de qualidade, tendo como foco o papel da educação como um dos elementos centrais para a construção de novas práticas sociais mais comprometidas com a promoção da vida, em uma busca por alternativas em relação ao atual modelo de desenvolvimento, que se paute em visões diferentes sobre o próprio significado do viver e do ser feliz.

Assim, lançar um olhar sobre os processos educativos dos povos originários³⁴ brasileiros, ou melhor, povos originários que habitam o território atualmente chamado de Brasil e que já era conhecido por eles como Pindorama (Porto-Gonçalves, 2009), se torna uma oportunidade de conhecermos e pensarmos sobre outras realidades possíveis; outras formas de se relacionar com o tempo, em que não se dicotomizem o trabalho e o ócio; outras experiências educativas, que sejam permeadas por brincadeiras, jogos, danças e festas; outras perspectivas de ser no mundo, em maior harmonia com os demais seres vivos (Apurinã, 2020).

Para tanto, tendo como base as reflexões ensejadas na disciplina “Ócio, Bem Viver e Educação”, na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no hoje chamado Brasil, realizamos uma revisão de literatura através das bases de pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BDTD Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores “educação indígena”, “brincadeira”, “jogo” e “ócio”, selecionando os trabalhos que consideramos melhor representarem a temática, por se tratarem de pesquisas de campo conduzidas em aldeias e abordarem os processos educativos tradicionais dos povos originários e não a educação escolar indígena, já

³⁴ Fazemos a opção pelo uso da nomenclatura povos originários por considerar que ela representa melhor a perspectiva dos habitantes originais dos territórios invadidos pelos europeus, superando a significação de palavras que possam carregar conceituações perpassadas por visões de colonialidade. Apesar dessa nossa opção, entendemos que o uso da nomenclatura povos indígenas também é válido, inclusive porque muitos desses povos referem-se a si mesmos dessa forma. Utilizaremos os termos educação indígena e não indígena quando nos referirmos à educação escolar, por constar dessa forma na legislação pertinente, e em situações em que essas palavras forem usadas por autores citados ou em nomes de entidades ou associações que assim se denominem.

que nosso foco de atenção são as ações educativas alternativas às das sociedades não indígenas.

Esses trabalhos estudados trouxeram informações que apontam para a presença e a importância da brincadeira, do jogo e da dança na educação desses povos originários e outras visões sobre a relação entre trabalho, ócio³⁵ e celebração, fruto de perspectivas milenares, fundamentadas nas epistemologias dos povos originários (Timbira, 2020) do continente atualmente chamado americano, que foi conhecido como Abya Yala por povos que aqui já habitavam (Porto-Gonçalves, 2009), de forma que:

As práticas corporais estão relacionadas à cosmologia que orienta o *modus vivendi* e a visão de mundo das sociedades indígenas. Sendo compartilhadas nas aldeias, as práticas corporais se conformam no cotidiano, por exemplo, por meio de jogos e brincadeiras, podendo consistir na apreensão da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura. (Almeida, Almeida, & Grando, 2010)

O BEM VIVER COMO PERSPECTIVA ALTERNATIVA SOBRE A VIDA

Uma dessas perspectivas diz respeito ao Bem Viver, que se constitui, segundo Mamani (2010), “en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado” (p. 11), conceito esse presente em diversas culturas dos povos originários do continente atualmente conhecido como americano e fruto de suas cosmovisões (Baspineiro, 2016), tendo recebido recentemente maior atenção pela sociedade não originária, devido a uma crescente conscientização ecológica e à busca por formas alternativas de relação com o meio ambiente, inclusive com o registro de suas formas espanholas, *buen vivir*, na Constituição Política do Estado do Equador, em 2008, e *vivir bien*, na Constituição Política da Bolívia, em 2009, derivados dos termos *suma qamaña*, em Aymara, e *sumak kawsay*, em Quéchua, que seriam traduzidos com maior fidelidade ao seu significado original, segundo Mamani (2010), por Viver em Plenitude.

Apesar de o conceito Bem Viver ter sido desenvolvido a partir de cosmovisões dos povos originários andinos Aymara e Quéchua, essa perspectiva na qual foi inspirada se mostra presente em diversos outros povos do continente (Estermann, 2012). Encontramos no povo Mapuche, do Chile, em suas formas tradicionais de divisão da terra e vista como sagrada em relação telúrica etnocêntrica com a mesma; no povo Kolla, na Argentina, expressado pelo seu provérbio “El hombre es tierra que anda”; sob variados nomes, em diversos povos originários espalhados pelo território hoje conhecido como Brasil, como *teko porã* (Takuá, 2018), *aguyje* e *nbandereko* (Gerhardt, Keim, & Jaskiw, 2018), que, representados pela Coordenadoria das Organizações Indígenas da Floresta Amazônica (COICA), se referem à valorização de suas cosmologias e de seus modos de vida como “voltar à Maloca”³⁶, em que os aspectos de integração com a natureza, em seus ritmos, e da vida comunitária se apresentam como uma constante, de forma que, para Mignolo (2008):

os sistemas comunitários são um caminho em direção ao futuro, não apenas para a população indígena, mas podem também funcionar como um modelo para uma organização global, na qual muitos mundos irão coexistir, sem serem

³⁵ Utilizamos o conceito ócio tendo como base as reflexões sobre seus aspectos subjetivos nas sociedades atuais de Cuenca Cabeza (2003) e Aquino e Martins (2007), optando por destacar o aspecto temporal. Para fins de análise e compreensão, optamos por associar jogos, brincadeiras e celebração ao conceito de tempo de ócio, em oposição ao tempo de trabalho, ressaltando que essa divisão não faz parte originalmente das visões e práticas dos povos originários que habitam o território hoje chamado Brasil.

³⁶ Maloca refere-se às habitações coletivas e espaços rituais desses povos, nesse caso sendo entendido como o domínio do sonho, do espiritual (Mamani, 2010).

dominados em nome de uma simplicidade e de uma reprodução de oposições binárias. (pp. 319-320)

O Bem Viver “se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida” (Acosta, 2016, p. 208), como uma das possibilidades para a busca por alternativas de vida que surgem das lutas pela emancipação e pela vida, partindo de grupos historicamente excluídos, os povos originários, sendo uma categoria central em sua filosofia de vida, forjada em suas vivências e, por isso, em constante desenvolvimento e construção, tornando-se, enquanto modelo de vida desses povos, em um convite a assumirmos novos saberes e práticas, de raízes comunitárias, oriundas de cosmovisões e epistemologias nativas (Correa Xakriabá, 2016) diferentes da ocidental, sendo, por isso, o seu processo de construção ou reconstrução do que hoje é chamado de América um processo descolonizador (Acosta, 2016) e decolonial (Walsh, 2010).

A implementação dessa perspectiva implica:

a reconstituição da identidade cultural de herança milenária, a recuperação de conhecimentos e saberes antigos; uma política de soberania e dignidade nacional; a abertura de novas formas de relação de vida (não individualista senão comunitárias), a recuperação do direito de relação com a Mãe Terra e a substituição da acumulação ilimitada individual de capital pela recuperação integral do equilíbrio e a harmonia com a natureza. (Mamani, 2010, p. 11)

O Bem Viver é em si um conceito plural (Acosta, 2016; Estermann, 2012; Mamani, 2010), que sintetiza, sem esgotá-las, diversas visões de uma vida mais plena, que pode conduzir a novas visões que considerem a solidariedade como valor fundamental e promovam a passagem do antropocentrismo para o biocentrismo, dos Direitos Humanos para os Direitos Ecológicos ou Direitos da Natureza (Gudynas, 2014), nos quais os próprios direitos dos seres humanos se inserem, já que esses fazem parte dela, pensando na defesa do ecossistema e das comunidades como redes de vida.

Essas perspectivas se manifestam também nos processos educativos desses povos, nos quais essas visões sobre relações mais harmoniosas de seres humanos entre si e com a natureza são transmitidas, refletidas, constantemente construídas e reconstruídas, celebradas e vivenciadas (Krenak, 2019; Munduruku, 2019), tendo como fundamento epistemologias não dicotomistas (Apurinã, 2020) em relação ao ser humano/natureza, e também em relação ao tempo de trabalho/tempo de ócio e aprender/brincar, tempo esse entendido de forma presentificada, contínua, una, no qual se interligam diversas vivências, acontecimentos e momentos (Kopenawa & Albert, 2015; Lévi-Strauss, 1989; Overing, 1995).

A BRINCADEIRA, O JOGO, O TRABALHO E O TEMPO EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA

Ao realizamos um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura sobre essa temática, percebemos que diversos estudos e pesquisas indicam essa realidade, e aqui destacamos a pesquisa de Beleni Saléti Grandó, que, em conjunto com estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Mato Grosso (UNEMAT), fez um levantamento de jogos e brincadeiras presentes na memória lúdica de 18 povos originários. Essa pesquisa gerou a escrita de um artigo intitulado *Jogos/Brincadeiras Indígenas: A Memória Lúdica de Adultos e Idosos de Dezoito Grupos Étnicos* (Grandó, Xavante, & Campos, 2010), no qual são apresentadas considerações que indicam a importância dos jogos e brincadeiras como momentos de aprendizagem e a relação desse brincar com os espaços naturais onde ele ocorre, que leva a uma valorização da natureza, em que a criança “aprende sobre eles e

passa a valorizá-los. O meio passa a se constituir como um meio cultural próprio da criança e do seu grupo social” (p. 94).

A relação entre brincadeiras e aprendizagem se dá de forma que:

para a maior parte dos povos indígenas, o brinqueado é um elemento da cultura que está estreitamente relacionado às atividades e tarefas cotidianas do mundo adulto; as crianças são chamadas, por meio deles, a aprender sobre seu mundo, ou seja, com o brincar a criança aprende sobre as tarefas que vai ser chamada a exercer quando adulta. O brincar é, assim, uma prática educativa específica de cada fase da infância e tem também diferenças conforme a organização social do grupo, assim como há brincadeiras conforme o sexo, que variam a partir de determinadas fases da infância. (Grando et al., 2010, p. 93)

São citadas diversas brincadeiras e jogos dos povos originários pesquisados, como Onça e Cotia, Brincadeira da Abelha e *Cariamã*, do povo Baniwa; Canoagem, Natação e Imitação de Animais, do povo Rikbatsa; brincar com Boneco de Barro, Banhos nos Córregos e Passa Bastão, do povo Irantxe; fazer Canoas, Pesca e Arco e Flecha, dos Ticuna; brincadeiras com estilingue, do povo Terena; Lançar Barro e a brincadeira de Roubar Folha de Bananeira, do povo Tukano; brincadeira do Touro Bravo, do povo Umutina; Brincadeira da Ema, *Waimyalatya*, *Nawati*, *Tidymore*³⁷ e Sucuri na Água, do povo Paresi; Imitação de Macaco, Pular de Galho em Galho e *Meraki*³⁸, do povo Juruna; Luta Corpo a Corpo, Atravessar o Rio Andando, Flechar Peixe, do povo Bakairi; *Arakuka*³⁹, subir em Árvores e fazer Canoinha com Cacho de Inajá, do povo Trumai; Jogo de *Tangpipi* (tipo de peteca) e Jogo de *Parato*⁴⁰ (com disco feito de palha de buriti), do povo Ikpeng; brincadeira da Onça e Capivara, Jogar Coquinho, Laçar com Cipó e fazer Arapuça, fazer Foguinho para Cozinhar de Brincadeira, do povo Bororo; a Corrida Cerimonial *Maxiró*, *Xamainawa*⁴¹, do povo Tapirapé; a brincadeira de Guerra com Flechinhas de Buriti com a ponta tampada para não machucar, Marimbondo com Ninho e jogar *Tomoti* (tipo de peão), do povo Xavante; Olha a Laranja Madura, do povo Pataxó; Cavar Terra em Forma de Criança, Flechar Pequi no Pé e Aririnha Pegando Peixe, do povo Mehinako; a brincadeira do Cavalo de Quenga (cascas secas de coco) e jogo de *Lagamar*⁴², do povo Tapeba (Grando et al., 2010).

Também foram lembradas diversas brincadeiras não indígenas e algumas que foram sendo adaptadas, além da prática de esportes como futebol e vôlei, e ainda algumas práticas tradicionais presentes entre diversos povos originários, como a corrida de toras, bem como danças tradicionais e rituais com caráter lúdico, entendendo-se que ao “reconhecer o brincar como importante também nesse momento, os mais velhos reconhecem a relevância do Jogo para educar os mais jovens nas tradições de seu povo (Grando et al., 2010, p. 95).

Ao analisar as memórias lúdicas dos 18 povos originários estudados, as pesquisadoras concluem que:

³⁷ Trata-se de uma atividade feminina em que se coloca um grão de milho sobre uma varetinha, a uma distância de aproximadamente 25 metros, e joga-se uma fruta pequena, como por exemplo o pequi, no chão, rolando-a até o grão e derrubando-o da vareta (Grando et al., 2010).

³⁸ Brincadeira em que um grupo de meninos fica em uma canoa e outro grupo fica a uns 20 metros no meio do rio e, quando estes gritam “*Meraki*”, os da canoa tentam pegá-los (Grando et al., 2010).

³⁹ É uma prática lúdica na qual os homens seguram um cipó (*embira*) enquanto dançam e cantam em fila e as mulheres lhes fazem cócegas com o objetivo de fazê-los soltar do cipó (Grando et al., 2010).

⁴⁰ Somente homens podem jogar os discos e os participantes recebem nomes de animais (Grando et al., 2010).

⁴¹ Jogo com arco e flecha que são lançados em duplas ou trios visando acertar um pedaço de pé de bananeira enterrado (Grando et al., 2010).

⁴² Quatro crianças sentam em assentos sustentados por uma haste de carnaúba e ficam girando até que caiam e só reste uma sentada (Grando et al., 2010).

Nas memórias da cultura lúdica infantil das etnias pesquisadas, as brincadeiras ressurgiam no espaço e no tempo como um traço não apenas do brincar em si, mas também da história e identidade de cada pessoa e de cada povo. Nas memórias dos indígenas em diferentes idades, considerando as especificidades de cada etnia, podemos compreender um pouco sobre quem são, suas histórias e locais de origem. As brincadeiras são antes de tudo apropriações de significados: dançar, cantar, lutar, jogar peteca, flechar, remar, nadar no rio, subir em árvores, construir os brinquedos com recursos da natureza. E, nas brincadeiras, ser guerreiro, ser mãe, ser caçador, ser homem, ser mulher, ser indígena... No entanto, ser uma pessoa única, ser um indígena específico. Ao brincar, aprende-se a ser Xavante; aprende-se a ser Bororo; aprende-se a ser Tapirapé; aprende-se a ser alguém que se identifica e é identificado por seu grupo. Ser igual e ser diferente do Outro. (Grando et al., 2010, p. 120)

Outra pesquisa nesse sentido é a dissertação de mestrado intitulada *Tessituras da Cultura Corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas*, de Jhones Rodrigues Pereira (2013), que afirma que “o lazer também é por demais importante para as populações indígenas” (p. 38) e reflete, ao falar sobre os momentos de lazer que lá observou: “Nesta comunidade indígena, constatei que realmente os espaços de lazer tornam-se objetos de fortalecimento da identidade cultural local, proporcionando ao indivíduo possibilidades de se reinventar e recriar a sua própria história e sua cultura” (p. 39).

O pesquisador faz uma interessante análise sobre a relação da criança indígena com o tempo e o espaço para brincar:

Podemos citar o exemplo das crianças indígenas, na comunidade Ilha de Duraka, quando brincam. Elas não se preocupam com o espaço que têm para a prática da brincadeira e nem com o tempo que possuem para praticá-la, segundo o entrevistado “As crianças brincam de correr, de subir em árvores... passam o dia brincando”. (Pereira, 2013, p. 79)

E também sobre a relação com o tempo de trabalhar, sem que esse esteja dissociado do tempo de brincar:

As brincadeiras estão presentes no cotidiano das crianças. Elas criam e recriam seus brinquedos. Em outra parte, o entrevistado diz que “As crianças brincam o tempo todo, de correr, de pegar, de subir em árvore... Inventam brincadeiras... mas também, quando precisa, ajudam na roça, lavam roupa, arrumam a casa”. (Pereira, 2013, p. 79)

Essa realidade de o trabalhar estar inserido na rotina da criança indígena, simultaneamente ao brincar, como forma de aprendizagem, também é apresentada na pesquisa *Participação e Aprendizagem na Educação da Criança Indígena* (Silva, 2014), que afirma ter início a participação da criança Xakriabá logo que começa a andar, primeiro através da observação e depois pela imitação dos adultos e realização de pequenas tarefas, de forma gradual, de acordo com a idade:

Outro importante momento de interação e aprendizado da criança Xakriabá acontece quando os meninos maiores cuidam dos menores, ao mesmo tempo em que realizam outras tarefas, o que estreita ainda mais a proximidade entre os pequenos e essas atividades. Podemos ver crianças acima dos 4 anos realizando pequenos serviços como reunir gravetos para o fogão, juntar porcos, descascar

milho ou feijão, espantar as galinhas, buscar água. No caso das meninas, além dessas tarefas, existem outras mais específicas que envolvem mais diretamente o cuidado com a casa, como varrer, lavar vasilhas, lavar roupa.

Por volta de 7-8 anos de idade, as saídas das crianças para acompanhar os pais no trabalho da roça, saídas estas que já aconteciam de forma esporádica, passam a ocorrer com maior intensidade, e a participação delas já começa a contar de forma mais efetiva para o trabalho a ser realizado pela família. Nessa época, a criança participa efetuando pequenas tarefas de acordo com sua força e suas habilidades, como abrir pequenas covas, jogar as sementes nos buracos ou tampá-los, capinar pequenas porções de mato. (Silva, 2014, p. 664)

Outra dissertação de mestrado, com o título *Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural*, de Francinaldo Freitas Leite (2017), destaca as brincadeiras como fortes elementos nos processos de aprendizagem de povos originários, afirmando que:

é através das brincadeiras que as interações entre os elementos culturais da comunidade em que pertencem acontecem. Dessa forma, uma criança que vive em um contexto indígena vivencia, pela brincadeira, situações representativas do cotidiano de sua aldeia, assim como de outros povos que tenha tido contato ou mesmo que conheça sob a forma de narrativas, seja de acontecimentos recentes, fatos históricos ou de mitos do seu povo. (p. 93)

O pesquisador apresenta uma prática do povo Krahô, permeada por elementos lúdicos, chamada *Jât Jô Pî*, “Festa da Batata”, na qual:

De manhã cedo, os *Hóxwa*⁴³ vão para o mato cortar a tora de batata. (...) Cortam duas toras grandes da mesma árvore, que foram derrubar, e vão arrumar a tora que foi cortada. Arrumam com facão, para ficar bem bonita e bem feitinha. (...) No dia seguinte, bem cedo, os partidos do Inverno e do Verão vão carregar a tora de batata, que vai ser pintada com urucum. As mulheres vão pintar seus maridos com urucum. (...) Um índio velho coloca a perna em cima de tora de batata e canta bastante. As crianças vão correr primeiro com uma tora pequena. Depois os adultos carregam a tora pesada. (...) O homem que quiser brincar fica na frente de jogador de batata, que vai jogando batata até acertar o homem, que sai da brincadeira e vai para o pátio, onde a brincadeira termina. (...) Os *Hóxwa* vêm novamente para brincar no pátio, perto da fogueira e terminam a brincadeira. (Albuquerque, 2012, citado por Leite, 2017, p. 97)

Leite (2007) destaca que essa prática relaciona-se “com a própria origem do povo Krahô, que evidencia sua comunhão com a natureza e determina aspectos de sua espiritualidade” (p. 97), destacando também as diversas aprendizagens que os mais jovens realizam aprendendo sobre a sua identidade, ao fazer o corte e entalhe tradicional das toras, ao aprender o padrão e as cores da pintura corporal de cada partido, desenvolvendo o conhecimento para reconhecê-los e a habilidade para reproduzi-los tanto nos corpos dos participantes quanto nas toras de cada grupo (Leite, 2017).

Um aspecto importante a ser apresentado é o caráter solidário dessa prática, em que “ao final da corrida, todos voltam a se reunir na celebração, momento em que são envolvidos na

⁴³ Tipo de personagem cômico ritual que anima as ações, brinca, faz rir e interfere de forma inesperada, alegre e engraçada na festa e em outros momentos (Abreu, 2016).

participação da festa, incluindo na preparação e partilha do *paparuto* (comida típica servida durante as festas)” (Leite, 2017, p. 98).

Outro jogo do povo Krahô é o *Kuj Tatac Xà*, no qual os participantes buscam conquistar espaços dos adversários e defender os seus através do rebatimento com bastões de um objeto chamado *Kuj*, desenvolvendo através desse jogo diversas aprendizagens, de forma que:

Na disputa pela conquista do espaço no jogo do *Kuj*, afigura-se às batalhas por território que faz parte da história do povo Krahô. Ao conquistar o lugar da equipe adversária, os jogadores experimentam o sentimento de estar protegendo sua terra e expulsando os invasores que pretendiam desterritorializar o seu povo, ao mesmo tempo em que arremessam para longe de seu lugar o objeto (*Kuj*) indesejado. (Leite, 2017, p. 102)

Muitas outras brincadeiras e jogos ensinam sobre as relações com a natureza, como a Brincadeira da Melancia, em que se simulam os sons de melancias verdes ou maduras, já que “para garantir um bom plantio, cultivo e colheita, é necessário conhecer as características dos frutos para distinguir quando maduro, um fruto colhido antes da hora é desperdiçado” (Leite, 2017, p. 110), e a Brincadeira do Tamanduá Bandeira Grande, que simula a caça que está ligada à sobrevivência desse povo, trazendo aprendizagens sobre animais da região, tanto para a caça quanto para a sua proteção, pois que “a criança Krahô precisa aprender desde cedo quais são os animais presentes no seu território que oferecem riscos, como animais peçonhentos, animais que mordem ou ferem de qualquer outra forma quando ameaçados” (Leite, 2017, p. 112).

Do mesmo modo, identificam-se aprendizagens proporcionadas na produção artesanal de brinquedos tradicionais do povo Krahô como o *Iberã Kre Xa*, que é um quebra-cabeças feito com cordões, nós e uma peça de madeira, ou em apitos e instrumentos musicais esculpidos em madeira que imitam sons de animais, ou o *Pea Homrê*, que imita som de luta para as crianças brincarem de guerreiros, e também na confecção de cabaças, miçangas, maracás, flechas, cuias, colares, cofos, bordunas, vassouras, pulseiras, machadinhas, lanças, abanos, espanadores, tapitis (Leite, 2017). Nota-se que:

para o aprendizado das técnicas é necessário o conhecimento e a habilidade com as mãos, são brinquedos como o quebra-cabeça que estimulam as crianças Krahô ao pensamento lógico e ao desenvolvimento de capacidades coordenativas requeridas no artesanato, na pintura e no desenho. (Leite, 2017, p. 103)

O artigo *As Práticas Corporais e a Educação do Corpo Indígena: A Contribuição do Esporte nos Jogos dos Povos Indígenas* (Almeida et al., 2010) traz observações sobre as aprendizagens produzidas através das práticas corporais lúdicas de diversos povos originários durante a realização dos Jogos dos Povos Indígenas, em sua IX edição, em 2007, tratando-se de um evento interétnico “considerado um dos maiores encontros esportivos e culturais das Américas, na medida em que visa a promover o desenvolvimento do patrimônio cultural destes povos, por meio do esporte e das práticas corporais tradicionais” (p. 65), em que são “apresentadas práticas culturais de diversas etnias participantes, que são parte do cotidiano e de seus repertórios da cultura corporal” (p. 65), realizadas de forma adaptada à demonstração, já que essas práticas adquirem funções e significados próprios para cada povo em suas realidades e ali se prestam ao intercâmbio, valorização e conhecimento mútuo entre os participantes dos diversos povos presentes, sendo representativas da importância que essas práticas possuem para esses povos, em suas aldeias. Sobre isso, o autor e as autoras destacam a importância das danças como práticas corporais lúdicas: “Nos rituais, as danças são utilizadas como um instrumento de educação do corpo, em que os jovens ao 'fabricarem seus corpos' constituem uma identidade específica” (Almeida et al., 2010, p. 63).

Outras referências à importância de práticas lúdicas nos processos educativos dos povos originários que habitam o território atualmente chamado brasileiro foram identificadas em artigos diversos, como os jogos de tabuleiro indígenas, no artigo *Jogo de Tabuleiro como Prática Educativa Intercultural*, de Marina Vinha (2010), que trata de jogos tradicionais do povo Kadiwéu, com aprendizagens de motricidade, grafismo identitário e estratégia, sendo um tabuleiro desenhado no chão por um ancião e um jovem que se revezam na sua construção, repleta de simbolismos (Vinha, 2010); ou também no artigo *Pivôs Utilizados nas Brincadeiras de Faz-de-Conta de Crianças Brasileiras de Cinco Grupos Culturais* (Gosso, Moraes, & Otta, 2006), que reflete sobre o uso de utensílios domésticos e ferramentas como brinquedos pelas crianças do povo Parakanã, destacando a sua proximidade aos pais e a realização de tarefas em auxílio aos familiares:

Considerando que as crianças indígenas estão próximas dos pais e começam a trabalhar desde cedo, pode-se supor que elas tenham maior familiaridade com utensílios domésticos e instrumentos de trabalho. Além disso, os pais não colocam restrições ao uso desses objetos como o fazem os pais nas sociedades industrializadas. Constatamos, igualmente, que as crianças indígenas utilizaram elementos naturais como pivôs tanto quanto os utensílios. (p. 22)

Observamos, nessas diversas pesquisas estudadas, frequentes referências a essa proximidade entre as crianças e seus familiares, e percebemos também diversas menções ao caráter não competitivo das brincadeiras e jogos e aos significados, neles presentes, relacionados a sua história, identidade e às necessidades de cada povo.

CONSIDERAÇÕES

Ao refletirmos sobre o ócio, o jogo e a brincadeira na realidade dos povos originários que habitam o hoje chamado Brasil, a ancestral Pindorama, Terra das Palmeiras, no idioma tupi, percebemos a sua importância nos processos educativos que ali se desenvolvem, através de práticas lúdicas que se manifestam como um dos elementos formadores de identidades, transmissores dos conhecimentos milenares e motrizes para a construção coletiva de novos conhecimentos, como aspecto de unidade para a sua produção cultural e social.

Observamos, nas fontes bibliográficas estudadas, que a quase totalidade dessas práticas lúdicas são realizadas em contato com a natureza e de forma coletiva e colaborativa, dando-se destaque ao grupo e não ao indivíduo, verificando-se que várias brincadeiras tratam do apoio mútuo, proteção e cuidado de uns para com os/as outros/as, elementos esses presentes na perspectiva do Bem Viver.

Também observamos que o brincar, o jogar, o dançar, o trabalhar e o celebrar não são entendidos como coisas separadas, mas fazem parte da vida desses povos, em uma visão de tempo presentificado, contínuo e uno, sendo todos momentos educativos de aprendizagens para a formação da identidade, do papel social na comunidade, na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades necessárias à sobrevivência e na relação com os demais seres vivos e com a natureza de forma geral.

Diante da atual realidade social, e das diversas interrogações e desafios suscitados pela questão da relação da humanidade com a natureza, que vem tornando-se cada vez mais urgente e crucial, recebendo ainda maior destaque devido à pandemia causada pelo COVID-19, essas visões e práticas desses povos, representadas pelo Bem Viver, podem se apresentar como alternativas viáveis para outra relação com a natureza e dos seres humanos entre si, pautada por uma educação que supere a dicotomização do tempo de ócio e tempo de trabalho/estudo e entenda o brincar, o jogar e o celebrar como elementos fundamentais da aprendizagem, em uma valorização dos conhecimentos dos povos originários do continente

atualmente chamado americano, nossa Abya Yala, que significa Terra em Florescimento na língua Kuna.

Que essa valorização enseje também o reconhecimento de seus direitos à vida, à manutenção de suas culturas e à terra, demandas de suas lutas históricas pela sobrevivência, contra a invisibilização de seus conhecimentos e a própria obliteração de suas existências, diante do que temos muito a aprender, como afirma o xamã e liderança do povo Yanomami, Davi Kopenawa: “Podemos mostrar a luz da sabedoria para sobrevivermos na Terra” (Fachin, 2010, p. 30).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. C. F. (2016). Hôxwa à luz da etnocenologia: A prática cômica Krahô. *Repertório*, 26, 117-126.
- Acosta, A. (2016). O *Buen Vivir*: Uma oportunidade de imaginar outro mundo. In C. M. Sousa (Org.), *Um convite à utopia* (pp. 203-233). Campina Grande: EDUEPB.
- Almeida, A. J. M., Almeida, D. M. F., & Grando, B. S. (2010). As práticas corporais e a educação do corpo indígena: A contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32(2-4), 59-74. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892010000200005>
- Apurinã, F. (2020). Um olhar sobre o cosmos a partir da perspectiva indígena e as consequências da fricção entre os humanos e os não humanos. *Emblemas - Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais*, 17(1), 14-35.
- Aquino, C. A. B., & Martins, J. C. O. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 7(2), 479-500. Recuperado em 26 de outubro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013&lng=pt&tlng=pt
- Baspineiro, A. C. (2016). *La palabra que camina. Comunicación popular para el vivir bien/buen vivir*. Quito: ALER / FES Comunicación / CIESPAL.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar. Ética do humano – Compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Correa Xakriabá, C. N. (2018). *O barro, o genipapo e o gĩz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: Reativação da memória por uma educação territorializada* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Cuenca Cabeza, M. (2003). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao, España: Instituto de Estudios de Ocio/Universidad de Deusto.
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el *allin kamsay/suma qamaña* andino. *Polis*, 11(33), 149-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000300007>
- Fachin, P. (2010). Bem-viver: Um aprendizado para a humanidade. *Revista IHU On-Line*, 340(1). Recuperado de <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3449-davi-kopenawa>
- Gerhardt, R., Keim, E. J., & Jaskiw, E. (2018). O bem viver Mbya Guarani como concepção de vida: A água e seu significado. *Anais do III Seminário Nacional de Integração da rede PROFCLAMB*. Campus Guamá da UFPA. Belém: UFPA.
- Gosso, Y., Morais, M. L. S., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 17-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100003>
- Grando, B. S., Xavante, S. I., & Campos, N. S. (2010). Jogos/brincadeiras indígenas: A memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos. In B. S. Grando (Org.), *Jogos e culturas indígenas: Possibilidades para a educação intercultural na escola* (pp. 289-297). Cuiabá: EdUFMT.
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. Bolívia: Plural.

- Kayapó, R., Terena, N., & Cancela, F. (2020). Diga ao povo que avance: - “Vançaremos”!! *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 1(2), 50-52.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015) *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomani*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Leite, F. F. (2017). *Saberes tradicionais Krabó: Contribuições para educação física indígena bilíngue e intercultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *O pensamento selvagem*. São Paulo: Papirus.
- Mamani, F. H. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: CAOÍ.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, 34, 287-324.
- Munduruku, D. (2019). *Das coisas que aprendi: Ensaios sobre o bem-viver*. Lorena: DM Projetos Especiais.
- Overing, J. (1995). O mito como história: Um problema de tempo, realidade e outras questões. *Mana*, 1(1), 107-140.
- Pereira, J. R. (2013). *Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Porto-Gonçalves, C. (2009). Entre América e Abya Yala – Tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20, 25-30. <https://doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>
- Silva, R. C. (2014). Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 655-670. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800007>
- Takuá, C. (2018). Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio. *Rebento*, 9, 5-8.
- Timbira, D. B. (2020). Epistemologias indígenas e a antropologia: O protagonismo de pesquisadores/as indígenas – Desafios descolonizadores na contemporaneidade. *Emblemas - Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais*, 17(1), 36-40.
- Vinha, M. (2010). Jogo de tabuleiro como prática educativa intercultural. In B. S. Grando (Org.), *Jogos e culturas indígenas: Possibilidades para a educação intercultural na escola* (pp. 23-33). Cuiabá: EdUFMT.
- Walsh, C. (2010). Desenvolvimento como *Buen Vivir*: Arranjos institucionais e laços (de)coloniais. *Revista Nueva América*, 126, 27-31.

Sobre os Organizadores

Ana Maria Vieira

Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e Mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação. É, atualmente, professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e Investigadora Integrada do CICS.NOVA.IPLeiria. A sua investigação incide sobre Educação Social, Pedagogia Social, Mediação intercultural, Mediação Sociopedagógica, Mediação sociocultural, Trabalho Social e Indisciplina, áreas onde tem publicado em livros, revistas nacionais e estrangeiras, e onde tem desenvolvido comunicações que tem apresentado em congressos nacionais e internacionais.

Trabalhou em Portugal com Américo Peres, professor agregado da UTAD, e em Espanha com José António Caride, professor catedrático da Universidade de Santiago de Compostela.

Endereço eletrónico: ana.vieira@ipleiria.pt

Cristóvão Margarido

Assistente social, Mestre em Toxicodpendência e Patologias Psicossociais e Doutor em Serviço Social pela Universidade Católica. Atualmente, é Subdiretor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria onde desempenha funções como Professor Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e coordena a Licenciatura em Serviço Social. Investigador do CICS.NOVA.IPLeiria, tem desenvolvido investigação em áreas diversas como reinserção de toxicodpendentes, identidades pessoais e profissionais, e formação em Serviço Social. Paralelamente, tem sido responsável pela avaliação externa de vários projetos de mediação e intervenção social, financiados por entidades públicas e privadas.

Endereço eletrónico: cristovao.margarido@ipleiria.pt

José Carlos Marques

Doutorado em Sociologia. Professor Coordenador Principal do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA.IPLeiria. Os seus interesses de investigação têm incidido sobre os fluxos migratórios portugueses, a diáspora portuguesa, a integração dos migrantes, as práticas transnacionais dos migrantes, políticas migratórias e migrações qualificadas. Nos seus projetos de investigação mais recentes tem dedicado atenção aos atuais fluxos de emigração portugueses, às práticas de discriminação no mercado de trabalho, e às expectativas e práticas de regresso dos emigrantes portugueses.

Endereço eletrónico: jose.marques@ipleiria.pt

Pedro Silva

Sociólogo, docente e investigador, tem vindo a cruzar as preocupações das sociologias da educação, da família e da infância nas suas pesquisas. O tema da relação escola-família tem constituído o cerne da sua atividade investigativa, com tradução em várias publicações, individuais e coletivas. A etnografia, a educação e mediação interculturais e as TIC constituem outros polos de interesse. Licenciado em Sociologia (ISCTE, Lisboa), Mestre em Análise Social da Educação (Boston University) e Doutor em Ciências da Educação (Universidade do Porto), é Professor Coordenador com Agregação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE. Universidade do Porto) e do CICS.NOVA.IPLeiria.

Endereço eletrónico: pedro.silva@ipleiria.pt

Ricardo Vieira

Doutor em Antropologia Social, Pós-doutor em Serviço Social, Agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE e Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura pela FCSH-UNL. No ano de 2000, foi galardoado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE.

É, atualmente, Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Coordenador do Mestrado da ESECS-IPLeia, “Mediação Intercultural e Intervenção Social”, membro da RESMI - Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural -, Professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador Integrado do CICS.NOVA.IPLeia.

A sua investigação incide sobre identidades pessoais, sociais e profissionais, histórias de vida e interculturalidade, mediação intercultural, pedagogia social, intervenção social e gerontologia social, matérias sobre as quais tem vários textos e livros publicados em Portugal e no Estrangeiro.

Trabalhou em Portugal com Raul Iturra, e em França com Pierre Bourdieu, François Bonvin, Monique Saint-Martin e Marie Elisabeth Handman.

Endereço eletrónico: ricardo.vieira@ipleiria.pt

Rui Matos

Professor Coordenador na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (onde leciona desde 13 de novembro de 1989 - 4 dias após a queda do Muro de Berlim), da qual foi diretor entre 2013 e 2017; Doutoramento em Motricidade Humana (2008) pela Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa; Mestre em Desenvolvimento Motor da Criança(1997), pela mesma Faculdade; Licenciado em Educação Física - Ramo de Formação Educacional (1989), pelo Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, atual Faculdade de Motricidade Humana; Autor de diversos livros e artigos técnico-científicos na área do Desporto; Atual subcoordenador do Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV); Revisor e elemento do corpo redatorial em diversas revistas internacionais; Escritor premiado em diversos concursos literários; autor de mais de uma dezena de livros, a maioria para um público infantojuvenil; Criador da modalidade desportiva Tripela, em 2008; Ex-treinador de futebol e de andebol; Tem como principal objeto de estudo o comportamento motor, nas componentes controlo, aprendizagem e, sobretudo, desenvolvimento.

O Ócio, o Jogo e a Brincadeira produzem aprendizagens, criatividade, reflexividades e são mediados não só por terceiras pessoas, mas também pelas circunstâncias sociais da história de vida dos implicados. Nestes processos há comunicação, consigo próprio, através da reflexão com o eu e com o outro com quem se joga ou brinca. E comunicação é mediação, seja intramediação, nessa autoconhecimento e autodefinição de si, em que a reflexão é fulcral para a definição da auto-identidade, seja intermediação com o(s) outro(s) com quem se brinca ou joga, sejam eles pares ou gerações jovens, adultas, ou mais velhas.



Centro Interdisciplinar
de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeia

