

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Samia de Oliveira

**A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 6 ANOS DE IDADE NOS
CONTEXTOS DE BRINCAR LIVRE, BRINCAR ORIENTADO
E ATIVIDADE DIRIGIDA**

**Porto Alegre
2012**

Samia de Oliveira

**A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 6 ANOS DE IDADE NOS
CONTEXTOS DE BRINCAR LIVRE, BRINCAR ORIENTADO
E ATIVIDADE DIRIGIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Escola de Educação
Física da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, para obtenção do título
de licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Miriam Stock Palma

Porto Alegre

2012

Samia de Oliveira

**A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 6 ANOS DE IDADE NOS
CONTEXTOS DE BRINCAR LIVRE, BRINCAR ORIENTADO
E ATIVIDADE DIRIGIDA**

Conceito final:

Aprovado em..... dede

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr..... - UFRGS

Orientadora – Prof^a. Dra. Miriam Stock Palma - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aquele que me permitiu tudo isso, o meu Deus: o meu Salvador. Deus mais do que me criar, deu propósito a toda minha vida. Em Salmos 40:4 diz: “Bem aventurado aquele que põe no Senhor a sua confiança”.

À minha amada família, sem a qual eu certamente não teria conseguido chegar até aqui. Com certeza, a compreensão, paciência e apoio de vocês me encorajaram a seguir esse caminho.

Em especial à minha querida mãe, pelas palavras de força e sabedoria; ao meu pai por todo incentivo; ao meu irmão e cunhada por acreditarem em mim; e ao meu adorável sobrinho pela colaboração como objeto de análise em muitos trabalhos.

Aos meus abençoados amigos. Que bom ter amigos tão especiais para compartilhar esse momento! Vocês preencheram minha vida com amor, com carinho, com incentivo, com compreensão, e com oração.

Às minhas amigas, Carol, Claudinha, Aline, Patrícia, Cristiane, Ricarda, Cíntia, Marines, Solange e meus amigos Gabriel e Fabio, por sempre estarem comigo de forma tão especial. Vocês são presentes de Deus em minha vida!

À minha discipuladora Cândida e ao pastor Mario pela oração e palavras de sabedoria. Agradeço a Deus pela vida de vocês.

Ao grupo de jovens e ao ministério de dança da Igreja Seara que estive comigo desde o início, da época de *Bixo*.

À minha querida orientadora, Miriam Stock Palma, pela paciência, dedicação, sabedoria e auxílio neste período, fundamental para minha formação acadêmica.

A essa Universidade, principalmente aos meus professores, que me possibilitaram a visão de uma educação crítica em busca de melhores meios de se aprender e ensinar.

Ao Projeto Quero - Quero, por proporcionar minha primeira experiência como docente e possibilitar momentos agradáveis de aprendizagem junto de pessoas tão especiais; e pelas crianças que foram fundamentais para meu crescimento.

Por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação. Todos vocês colaboraram muito para aumentar meu amor pela arte de ser professora.

RESUMO

A literatura atual aponta que a infância é marcada pelo brincar, o qual se apresenta como um dos principais meios de interação social. Através do brincar a criança desenvolve habilidades físicas, motoras, cognitivas e psicossociais, fundamentais para o seu processo de desenvolvimento. Em 1932, Mildred Parten, interessada em conhecer como se dava a interação social das crianças durante as brincadeiras, realizou um estudo no qual identificou seis tipos de atividades lúdicas: comportamento desocupado, expectadora, divertimento solitário, atividade paralela, divertimento associativo e divertimento cooperativo. Assim, a presente investigação tem por objetivo analisar como se manifesta a interação social de crianças pré-escolares nos contextos do brincar livre, do brincar orientado e da atividade dirigida, considerando as categorias elaboradas por Parten. Participaram do estudo dezoito crianças com idades entre cinco e seis anos, matriculadas na turma de Jardim B da creche Francesca Zacaro Faraco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado para a coleta das informações foi a observação (não-participante, estruturada, direta e indireta) das crianças durante as brincadeiras livres no pátio da instituição e nas aulas de Educação Física. Como principais resultados, apontamos: (a) no tempo livre no pátio foram encontradas apenas brincadeiras de caráter livre; já nas aulas de Educação Física, encontramos o brincar orientado e a atividade dirigida; (b) dentro do contexto do brincar livre predominaram o divertimento associativo e o divertimento cooperativo; (c) e dentro do contexto do brincar orientado e da atividade dirigida destacaram-se a atividade paralela, o divertimento associativo e o divertimento cooperativo.

Palavras chave: Interação social. Brincar. Pré-escolares. Crianças.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	OBJETIVO.....	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1	BRINCAR	9
2.1.1	A importância do brincar	11
2.1.2	Características do brincar	12
2.2	BRINCAR LIVRE	14
2.3	BRINCAR ORIENTADO.....	15
2.4	ATIVIDADE DIRIGIDA.....	17
2.5	INTERAÇÃO SOCIAL	18
3	METODOLOGIA	23
3.1	TIPO DE ESTUDO	23
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
3.3	INSTRUMENTO	23
3.4	DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS.....	24
3.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETAS DAS INFORMAÇÕES.....	24
4	ANÁLISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS	26
4.1	PÁTIO.....	26
4.1.1	Brincar livre	26
4.2	AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
4.2.1	Atividade dirigida	32
4.2.2	Brincar orientado	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional	42
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis legais da criança	43

1 INTRODUÇÃO

A literatura atual aponta que a infância é marcada pelo brincar, o qual se apresenta como um dos principais meios de interação social. Segundo Maluf (2003), por meio do brincar as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade, exercitam suas potencialidades e desenvolvem-se intelectual, social e emocionalmente. A criança que brinca, vive uma infância mais feliz e torna-se um adulto mais equilibrado física e emocionalmente, capaz de superar com maior facilidade os problemas que possam surgir em seu dia-a-dia.

O interesse por esse tema surgiu a partir de minhas experiências como professora do projeto de extensão Quero-Quero, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Observando as aulas nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida, notei que as crianças apresentavam diferentes manifestações de interação social.

A partir dessa experiência, surgiu o questionamento deste estudo: como se manifesta a interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos do brincar livre, do brincar orientado e da atividade dirigida?

Neste trabalho, serão enfatizados os seguintes aspectos no referencial teórico: primeiramente, serão analisados os conceitos de jogo, de brinquedo e de brincadeira - pontos de forte discussão teórica; segundo, serão conceituados o brincar livre, o brincar orientado e a atividade dirigida; em terceiro lugar, será visto o papel do brincar na interação social das crianças, a partir da teoria de Parten (1932). Posteriormente, será explicitada a metodologia adotada nesta investigação e, por fim, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados.

1.1 OBJETIVO

Esta investigação objetiva analisar como se manifesta a interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos do brincar livre, do brincar orientado e da atividade dirigida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BRINCAR

A fim de compreender o tema do presente estudo é fundamental conceituar palavras como jogo, brincadeira e brinquedo. No entanto, ao percorrer a literatura percebe-se a complexidade de conceituar esses termos, ficando a pergunta: há diferença entre jogo, brincadeira e brinquedo?

Para responder a essa pergunta nos basearemos em alguns autores que desenvolveram estudos significativos nessa área.

Huizinga (2005) considera jogo uma atividade livre e voluntária, entendida como *não – séria*, dotada de um fim em si mesma, diferente do cotidiano, capaz de gerar alegria e desprendimento de interesses materiais, realizada dentro de certos limites temporais e espaciais, seguida a partir de regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias. Colaborando com a ideia de Huizinga, Caillois (apud KNIJNIK E KNIJNIK, 2005), define jogo como atividade improdutiva, ou seja, não tenha por objetivo um resultado final, em que o jogador se envolva de forma voluntária, buscando o prazer da atividade, dotada de uma imprevisibilidade.

Piaget (1990) também traz a ideia de que o jogo se trata - de uma atividade com um fim em si mesma, espontânea, produtora de prazer e liberdade.

Froebel (apud KISHIMOTO, 2002) assinala no brincar características como prazer, atividade representativa, autodeterminação, seriedade do brincar, valorização do processo de brincar, enfim ele define brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança

Para Vygotsky (2007) toda brincadeira é composta de uma situação imaginária, imitação e regras. Sendo assim, sempre que as crianças brincam, elas assumem diferentes papéis, trazendo consigo regras explícitas ou implícitas; trata-se de um brincar livre das limitações do cotidiano.

Ao analisar a literatura, entendemos que os conceitos de brincar e jogar se unificam, ou seja, as características presentes na definição do brincar também estão presentes na do jogo.

Kishimoto (2002) nos faz entender melhor essa ideia, quando diz que não existe diferença significativa, em termos estruturais, entre brincar e jogar. Também Huizinga (2005) aponta que algumas línguas não apresentam preocupação em

diferenciar esses termos e convivem tranquilamente sem essa definição; já outras línguas buscam marcar com exatidão o que se remete ao jogo e à brincadeira. Essa diferença linguística dependerá do valor social que o jogo tem em cada sociedade.

No entanto, para alguns autores a regra é o fator de distinção entre esses dois fenômenos – presente no jogo e ausente na brincadeira.

Concordamos com Palma (2008), quando defende a ideia de que em toda brincadeira existem regras, implícitas ou explícitas, e no jogo essas regras tendem a ser mais explícitas do que implícitas. Por exemplo, uma criança, ao brincar de boneca, normalmente não a põe para dormir sobre a cadeira ou fogão, e sim, sobre o berço ou cama, projetando, no seu brincar as regras sociais de seu contexto.

Normalmente, não dizemos *brincar de dominó ou xadrez*, mas sim *jogar dominó ou xadrez*; também não falamos *jogar de carrinho ou boneca*, mas sim *brincar de carrinho ou boneca*. Mesmo com essa indeterminação conceitual, encontramos em ambas as situações uma ação livre, imprevisível, simbólica, improdutiva, bem definida e regulamentada a respeito de espaço e tempo de realização.

Tendo em vista que o termo brinquedo está intrinsecamente relacionado ao assunto tratado nesta investigação, a partir deste ponto faremos uma breve definição do mesmo. Para Velasco (1996), tudo o que a criança utiliza como passaporte para o reino mágico da brincadeira deve ser considerado brinquedo. Podem ser pedrinhas achadas no chão, um pedaço de barbante, uma folha caída da árvore, latas velhas, tampinhas de garrafa, sementinhas que o vento esparrama pelos campos, papéis usados, entre outros.

O interessante é que cada contexto social constrói uma imagem do que é ou não brinquedo; por exemplo, a boneca pode ser brinquedo para uma criança que brinca de filhinha ou, em certas tribos indígenas, pode ser o símbolo de divindade, objeto de adoração (KISHIMOTO, 2010).

Brougère (2002), entende que um objeto, para ser brinquedo ou jogo, está sujeito à ação de quem brinca. No entanto, atualmente a indústria cultural tem influenciado muito a ação de quem brinca, quando oferece brinquedos para serem exibidos e não para se brincar. Entendemos que o brinquedo tende a influenciar as atitudes de quem brinca, podendo levar as crianças a um brincar mais solitário, paralelo, associativo ou cooperativo. A criança que brinca aprende a ressignificar o brinquedo; assim, ela pode transformar um ursinho em esposo da Barbie, uma

tampinha em carrinho, pois o brincar é uma ação simbólica e dinâmica, a qual nos dá a possibilidade de compreender o sujeito que brinca.

Sendo assim, para fins deste estudo, dar-se-á preferência ao emprego do termo brincar. Só usaremos o termo jogo, quando nos referirmos a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material, como o xadrez, trilha e dominó.

Essa breve explanação nos deu pistas para aprofundar o estudo do quão é importante o brincar no desenvolvimento da criança.

2.1.1 A importância do brincar

Friedrich Froebel foi o precursor do Jardim de infância, reconhecendo que, através do brincar, a criança revela sua visão de mundo. Para ele o brincar é a forma principal de desenvolvimento na primeira infância, sendo esse período primordial para o desenvolvimento do sujeito, pois permite que esse se constitua como indivíduo autônomo, dotado de personalidade. Sendo assim, Froebel julga a brincadeira como uma ação séria, principalmente para quem deseja compreender e conhecer a criança (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2002).

Fortuna (2000) entende a brincadeira como fundamental no processo criativo do ser humano e como meio de assimilar suas emoções e sensações. A brincadeira é capaz de estabelecer ligações entre a realidade interna e externa do sujeito, levando-o assim a estabelecer relações com o outro, desenvolvendo contatos sociais. E, a partir dessas interações, o indivíduo tem a possibilidade de superar o egocentrismo e tornar-se capaz de ser mais solidário, partilhando jogos e brinquedos.

Friedmann (1996) reforça a ideia de que é no brincar que acontecem as interações sociais, pois a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis, ter novas vivências, colocar-se no lugar do outro, expressar-se e realizar ações mais ou menos prazerosas. Ou seja, através do brincar as crianças fornecem informações importantes sobre seu desenvolvimento integral, assim como adquirem novas capacidades.

Autores como Fortuna (2000) e Moyles (2002), conferem à brincadeira um instrumento pedagógico que contribui para a formação do ser humano, principalmente no desenvolvimento da inteligência na primeira infância. No entanto,

convencer alguns educadores não é tarefa simples: embora aceitem o valor do brincar, alguns professores revelam a dificuldade em conciliar o brincar e o estudar.

Entendemos a brincadeira como fator importante no desenvolvimento grupal, permitindo à criança, a partir de regras implícitas ou explícitas, posicionar-se a respeito de condutas e tomada de decisões. Dessa forma, sabendo-se da importância do brincar para o desenvolvimento infantil e, frente à dificuldade de uma conceituação mais exata do termo, apontaremos a seguir, algumas características comuns a toda brincadeira.

2.1.2 Características do brincar

Autores como Vygotsky (2007), Huizinga (2005), Moyles (2002), Kishimoto (2010), entre outros, apontam algumas características que consideramos importantes para a melhor compreensão do presente estudo.

a) Situação Imaginária: alguns autores definem situação imaginária com diferentes termos, como faz-de-conta, jogo simbólico, representação de papéis ou sociodramática (KISHIMOTO, 2010). A situação imaginária tem um caráter não literal, ou seja, na brincadeira a realidade interna predomina sobre a externa; por exemplo, uma panelinha pode virar um telefone, um cabo de vassoura pode ser um cavalo. Mas um palito de fósforo não poderá ser um cavalo, pois quando se utiliza um cabo de vassoura como cavalo, esse objeto nos dá a ideia de cavalo, o qual existe apenas na imaginação; já o palito de fósforo, nesse caso, não gera ressignificação. Outro exemplo seria uma criança que brinca de lutar tanto com um galho de árvore como com uma espada do *He-Man*. Dessa forma, “a criança se interessa pelas realidades simbolizadas e o símbolo serve somente para evocá-las” (FRIEDMANN, 1996, p. 29). Conforme a autora, em certo momento, normalmente entre os quatro e sete anos, o brincar simbólico começa a desaparecer, permanecendo apenas uma representação imitativa da realidade;

b) Regras: segundo Piaget (1990), a regra é o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas, ou seja, a criança entra na brincadeira e entende que tais regras são fundamentais para que a mesma aconteça. A partir do entendimento da criança sobre as regras ela tende a se desenvolver no aspecto social, moral e cognitivo e, devido à necessidade de tomadas de decisão, torna-se mais autônoma.

Para Vygotsky (2007), em toda atividade lúdica existem regras, isto é, toda brincadeira imaginária é composta por regras comportamentais, sejam regras formais estabelecidas antecipadamente, sejam regras implícitas que devem ser respeitadas por todos os envolvidos na brincadeira. O mesmo autor enfatiza que quando a criança brinca, naturalmente entra em contato com as regras, criando assim suas próprias normas e repetindo as regras sociais do mundo adulto. O autor percebe a regra como um fator crucial para que a brincadeira aconteça de modo prazeroso, por exemplo, quando uma criança não chupa uma bala de brinquedo que, pelas regras implícitas, é proibido comer, uma vez que foi feita com algum material não comestível;

c) Caráter não – serio: segundo Huizinga (2005), quando brinca, a criança o faz de forma muito compenetrada. O autor se refere à não-seriedade devido à existência do caráter cômico, ao riso espontâneo na maioria das vezes, ao ato lúdico, que se contrapõe ao trabalho, entendido como atividade séria. No entanto, segundo Palma (2008), enganam-se aqueles que desconsideram o empenho que o indivíduo imprime ao ato de brincar, pois as crianças ao brincar, fazem-no com seriedade, aprendem, trabalham.

Para que a brincadeira aconteça de forma harmônica as regras são levadas a sério, ou seja, as regras devem ser respeitadas por todos os jogadores; se alguém resolve burlar essas regras será chamado de *desmancha prazeres*, pois, ao desrespeitar ou ignorar as regras, ele conseqüentemente abala o mundo do brincar, privando os demais da ilusão e do mágico (HUIZINGA, 2005);

d) Prazer: existem diversas razões para as crianças brincarem; uma delas é o prazer de que podem usufruir enquanto brincam. Embora muitas vezes estejam no limite de suas capacidades, permanecem envolvidas na brincadeira justamente pelo prazer que sentem. Moyles (2002) diz que o brincar é realizado por mero prazer e diversão, independente da idade, e que ele gera nas pessoas envolvidas uma postura alegre em relação à vida e à aprendizagem.

Conforme Palma (2008), o prazer não é uma característica exclusiva do brincar, visto que está presente também em outras atividades. E, ainda, o desprazer pode se fazer presente no brincar, por exemplo, quando o sujeito que brinca, passa por uma sensação desagradável produzida por um resultado ou performance indesejada. No entanto, concordamos com Fortuna e Bittencourt (2003), quando

afirmam que o prazer é sempre associado ao brincar porque ele é predominante sobre o desprazer;

e) Liberdade: conforme Huizinga (2005), a liberdade refere-se ao caráter voluntário da brincadeira, na qual a criança tem liberdade de suspendê-la a qualquer momento, sem imposição. Se houver imposição de ordem, deixará de ser brincadeira, pois a criança perderá sua liberdade de escolha e espontaneidade.

Sendo assim, Kishimoto (2010), também nos faz pensar, quando traz a ideia de jogo e de não-jogo presente na brincadeira, pois, muitas vezes, quando um adulto propõe uma brincadeira, para algumas crianças ela pode ser recebida com base nas características já citadas, no entanto, para outras, as características do brincar se perdem, gerando o caráter de não-jogo.

2.2 BRINCAR LIVRE

Como já referido, para muitos autores a brincadeira é considerada fundamental para o desenvolvimento da criança. No entanto, somente no século XX (período de 1930 a 1970) é que “o brincar livre passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (MOYLES, 2006, p. 29).

De acordo com Maluf (2003), a partir da brincadeira as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade, exercitam suas potencialidades, provocam o funcionamento do pensamento, desenvolvem a sociabilidade, cultivam a sensibilidade e desenvolvem-se intelectual, social e emocionalmente. A mesma autora entende que a criança que brinca vive uma infância mais feliz e torna-se um adulto mais equilibrado física e emocionalmente, capaz de superar com maior facilidade os problemas que possam surgir em seu dia-a-dia.

Conforme Moyles (2002), por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre atitudes e respostas, situações, pessoas, propriedades, estruturas, texturas, atributos auditivos, visuais e cinestésicos. A partir das ideias da referida autora entendemos que a brincadeira, por ser livre de imposições, gera um ambiente agradável de aprendizagem, possível de ser explorado sem constrangimentos.

No entanto, também precisamos considerar aspectos como espaço e material como um limitador das ações livres da criança. Educadores da Europa Ocidental levantam a ideia de que as crianças precisam ter à disposição diversos materiais e acessórios adequados que possibilitem sua livre exploração. Entende-se que o tamanho do local disponível para brincar pode influenciar o tipo de brincadeira da criança, assim como o padrão de interação social.

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, é sabido que certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto argumenta-se que os educadores têm um papel chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras (MOYLES, 2006).

Dessa forma, Moyles (2002) entende que o professor pode aproveitar o prazer que decorre das brincadeiras para articulá-lo com o aprendizado das áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem um momento prazeroso e não enfadonho. Uma forma de aplicação disso seria que o professor, em um primeiro momento, observasse o brincar livre para identificar preferências e formas de se organizarem e se utilizasse desses dados para planejar atividades futuras. Depois de certo tempo, ele poderia orientar essas brincadeiras, considerando as características individuais das crianças. Algumas intervenções externas podem dar uma interessante contribuição no estabelecimento das relações sociais. A partir disso, trataremos de aspectos importantes do brincar orientado.

2.3 BRINCAR ORIENTADO

Apesar de inúmeros estudos sobre o jogo, ainda não existe uma teoria completa, mas sim algumas concepções que nos levam a compreender esse universo amplo. Dentre essas concepções abre-se a discussão das vantagens e desvantagens da intervenção do adulto, quando o objetivo é promover o desenvolvimento da criança.

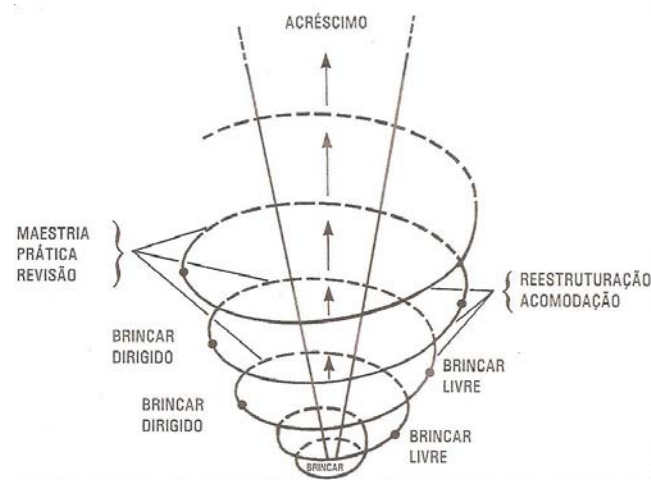
Alguns autores definem essa intervenção - que chamaremos de brincar orientado - com diferentes termos: Moyles (2002) chama de brincar dirigido; Kishimoto (2010), de jogo educativo ou didático.

Nessa perspectiva, apontamos algumas ideias que nos fazem refletir sobre o papel do adulto no processo de aprendizagem da criança.

Segundo Vygotsky (2007), para que a aprendizagem ocorra, é preciso pensar em dois níveis de desenvolvimento: *desenvolvimento real*, que é aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, sem auxílio, e *desenvolvimento potencial*, que é o que a criança só consegue fazer se auxiliada por um adulto ou com o auxílio de companheiros mais capazes. A área entre esses dois níveis é definida por Vygotsky como *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, ou seja, é a área de amadurecimento em que a criança se encontra. O que está hoje em um nível de desenvolvimento potencial, amanhã poderá estar no seu nível de desenvolvimento real; dessa forma, o que a criança faz com ajuda hoje, amanhã poderá ser capaz de realizar sozinha. Portanto, na visão de Vygotsky (2007), a brincadeira é considerada criadora da ZDP, pois, através dela, a criança é capaz de realizar ações além do seu habitual - ações que estão em processo de amadurecimento, levando-a, assim, a níveis de desenvolvimento mais avançados.

Nessa perspectiva, Moyles (2002) apresenta uma teoria, reforçando a importância da intervenção do adulto no desenvolvimento do brincar infantil. Ela traz a metáfora da *espiral do brincar e aprender*, na qual se permite que as crianças brinquem de forma livre e exploratória e, a partir da observação do que elas são capazes de fazer, o professor faz novas intervenções (brincar dirigido), levando-as a um nível mais desenvolvido daquela tarefa. Então, a criança leva novas aquisições para seu brincar livre, deixando-o ainda mais enriquecido e o professor, na sua próxima intervenção, poderá partir de um ponto ainda mais elevado. Assim, as ondulações em contextos diferentes de brincar possibilitam que uma espiral de aprendizagem se espalhe para fora, em novas experiências para as crianças; e para cima, na aquisição de conhecimentos e habilidades.

Figura 1 - Espiral do brincar e aprender, proposta por Moyles (2002).



Ao prestarmos atenção nas interações que ocorrem diariamente no brincar infantil poderemos ter muitas informações úteis, mas “somente reservando um tempo para observar as crianças e, às vezes, brincar com elas, e perto delas, é que os adultos serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças [...]”(KALVABOER apud ABBOTT, 2006). Apesar dessas evidências, infelizmente ainda são poucos os professores e adultos que se envolvem no brincar infantil.

2.4 ATIVIDADE DIRIGIDA

Assim como o brincar livre e o brincar orientado são essenciais para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, também a atividade dirigida o é.

Em concordância com Moyles (2006), entendemos que no brincar livre as crianças são proprietárias da atividade, são mais autônomas e têm um maior poder de decisão. Já na atividade dirigida o professor é o proprietário da mesma e as tomadas de decisões são predominantemente dele. É importante salientar que, tanto no brincar como na atividade dirigida, a criança pode estar engajada na atividade proposta pelo professor.

Estudos como o de Sanders (2005) têm demonstrado que os anos pré-escolares e os primeiros anos do ensino fundamental são cruciais para o

desenvolvimento e as aprendizagens da criança. Sabe-se que em algumas instituições infantis as rotinas se caracterizam apenas pelo brincar livre, sem qualquer tipo de orientação por parte dos professores; entretanto, conforme Palma, Pereira e Valentini (2009), a combinação de atividades dirigidas e das diferentes formas de brincar tem sido considerada uma importante estratégia para auxiliar as crianças nesses processos, uma vez que um ensino baseado apenas em uma dessas dimensões não será capaz de desencadear o desenvolvimento de todo o potencial de um ser em processo de formação.

Dessa forma, pensamos que para a criança atingir níveis mais elevados de desenvolvimento, muitas vezes far-se-á necessária a intervenção do professor, adequando a forma e a intensidade desses estímulos.

2.5 INTERAÇÃO SOCIAL

“A socialização é tão fundamental no desenvolvimento infantil quanto à nutrição, cuidados e atendimento às necessidades vitais; isso vem se comprovando ao longo dos anos” (VELASCO, 1996, p. 41). Conforme a autora, a criança que convive em uma comunidade ou instituição vai progressivamente, através das trocas com os outros, interiorizando os valores e ideias daquele grupo. A forma como a criança virá a incorporar esses elementos na sua personalidade, dependerá do caráter dessas interações sociais, assim como da natureza e variedade de trocas disponíveis a ela.

Segundo as teorias da aprendizagem social, as crianças adquirem uma gama de qualidades sociais e emocionais observando e imitando os outros - o comportamento social pode ser aprendido através do condicionamento e observação. No entanto, a imitação não necessariamente precisa ser uma cópia exata do comportamento do modelo, sendo muitas vezes protelada (MUSSEN et al., 1995).

A partir dessas ideias ressaltamos a teoria de Hartup (apud CAMARGO E BOSA, 2009) a qual sugere que toda criança necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: o vertical e o horizontal. O primeiro se caracteriza por relacionamentos complementares, que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, a professora ou um irmão mais velho. Por outro lado, os relacionamentos horizontais são recíprocos e igualitários, pois

envolvem companheiros da mesma idade, cujo poder social e comportamento mútuo se originam de um mesmo repertório de experiências. Esses dois tipos de relacionamento exercem funções diferentes para a criança e são necessários para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas. Enquanto a relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e desenvolve habilidades sociais fundamentais, a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

Leontiev (1994) ressalta que a brincadeira entre iguais permite que a criança avalie suas habilidades e compare-as com as das outras, e também possibilita que ela se aproprie de papéis sociais e códigos culturais. Isso é ela pode reformular, sem punição, o planejamento de suas novas ações.

Para Friedmann (1996), pelo brincar, as crianças podem dominar a angústia, exprimir a agressividade e estabelecer contatos sociais. Para Negrine (1994) a brincadeira é uma atividade que implica na comunicação e na relação entre iguais o que ajuda a criança a aprender normas de comportamentos sociais.

Nesse sentido, a fim de compreender melhor o processo de interação social, entendemos que se faz importante ressaltar alguns pontos relevantes sobre o desenvolvimento social da criança desde bebê até a idade escolar.

Para tanto, adotaremos as concepções de autores como Bee e Boyd (2011); Papalia; Olds e Feldman (2009) e Mussen et al (1995). Para os autores, a partir dos seis meses já é possível identificar um interesse positivo das crianças por outras. Aos dez meses esse interesse torna-se mais evidente, elas parecem preferir brincar com objetos, porém na falta desses, brincam juntas. Já dos catorze aos dezoito meses as crianças começam a mostrar evidências de uma brincadeira coordenada, quando uma imita a ação da outra com um brinquedo ou correm uma atrás da outra. Dos dezoito meses aos dois anos as brincadeiras das crianças passam a ser mais simbólicas e solitárias, ou seja, o faz - de - conta torna-se muito envolvente e também essas mesmas crianças parecem preferir ainda brincar mais com objetos e brinquedos do que com outras crianças, embora muitas vezes estejam ocupando o mesmo espaço. As crianças de três a quatro anos começam a apresentar preferência por brincar com seus iguais e não mais sozinhas. A brincadeira parece ser mais organizada, aparecendo ainda mais a brincadeira de faz - de - conta. A maioria das crianças nessa idade já tem pelo menos uma amizade mútua,

considerada como uma amizade duradoura. Elas demonstram mais reciprocidade, afeto mútuo, interações mais prolongadas, conseguem apoiar e prestar auxílio a seus pares. Com cinco e seis anos as crianças normalmente gostam de brincar com outras de sua idade, com propensão de brincar com aquelas que tiveram boas experiências, as quais têm um comportamento semelhante ao seu; brincam com meninos e meninas, geralmente demonstrando preferência pelas crianças do mesmo sexo.

Apesar das evidências da idade, não podemos desconsiderar que algumas crianças são mais sociáveis que outras, estando sujeitas aos traços de temperamento, relação familiar, entre outros aspectos. No entanto, compreendemos que quanto mais as crianças interagirem com seus pares, melhor será seu desenvolvimento social na infância, assim como na vida adulta.

Sabendo da importância da interação social, Parten (1932) realizou um estudo, no qual identificou seis tipos de atividades lúdicas, variando do menos ao mais social, visto que as interações das crianças com idades entre dois e cinco anos tornam-se cada vez mais frequentes, mais fortalecidas, mais sociais e complexas. Parten categorizou as atividades lúdicas da seguinte forma:

a) Comportamento desocupado: aparentemente a criança não parece estar brincando, mas observa qualquer coisa de interesse momentâneo que aconteça. Quando não está ocorrendo nada excitante, ela brinca com seu próprio corpo, anda ao léu, sobe e desce de cadeiras, senta-se em um lugar, olhando a sala ou segue a professora;

b) Expectadora: a criança passa a maior parte do seu tempo vendo a brincadeira das outras crianças e, em alguns momentos, fala com essas crianças, faz perguntas e dá sugestões, mas não entra visivelmente na brincadeira. Diferentemente do comportamento desocupado, está definitivamente observando grupos particulares de crianças e não qualquer coisa que por acaso seja excitante. A criança busca manter uma distância entre ela e o grupo, que lhe permita ver e ouvir tudo o que está ocorrendo;

c) Divertimento solitário: já nos primeiros anos de pré-escola, a criança se engaja principalmente em brincadeiras de divertimento solitário em que brinca sozinha e de forma independente, com os brinquedos que são diferentes dos usados pelas outras crianças que estão à sua volta e sem qualquer esforço para se

aproximar delas. Segue sua própria brincadeira, sem referência ao que os outros estão fazendo;

d) Atividade paralela: a criança brinca independente, mas com brinquedos que são comuns aos das crianças a sua volta. Brinca ao lado e não com as outras crianças, ou seja, brinca da maneira que acha adequada e não tenta modificar ou influenciar a atividade das crianças próximas;

e) Divertimento associativo: uma porção cada vez maior de brincadeiras depois dos três anos de idade costuma ser o divertimento associativo no qual a criança sempre brinca com outras crianças, mas não de forma coordenada; elas emprestam brinquedos, seguem umas às outras e tentam controlar quem pode ou não brincar no grupo. Empenham-se em atividade semelhante ou idêntica, mas não há divisão de tarefas; as crianças agem da forma que desejam, não subordinando seus interesses individuais aos do grupo;

f) Divertimento cooperativo: as crianças brincam em um grupo organizado, com o mesmo objetivo, empenham-se para alcançar alguma meta cooperativa. O controle da situação grupal está nas mãos de um ou dois dos membros que dirigem a atividade dos demais. Por meio de uma divisão de tarefas, as crianças assumem diferentes papéis, de modo que os esforços de uma criança são suplementados pelos de uma outra.

Com base nesses comportamentos sociais das crianças e nos estudos de Almeida (apud CAMARGO E BOSA, 2009), entendemos que a interação com os pares permite à criança vivenciar experiências que dão origem à troca de papéis, de ideias, discussão para resolução de conflitos, compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e emergem as regras que estruturam as atividades de competição e cooperação.

Desse modo, a qualidade das interações sociais é fundamental para o desenvolvimento social da criança, independente de sua faixa etária, todavia sempre respeitando suas necessidades e peculiaridades. Aproveitamos para ressaltar que a idade não define por si o grau de interação das crianças; também precisamos considerar suas experiências anteriores, seu temperamento, a relação entre o tamanho do espaço e o número de crianças, a intervenção de um adulto, entre outros aspectos.

Aliados a todas essas variáveis expostas, para efeito deste estudo, adotaremos a teoria de Parten como base da dimensão social do brincar de crianças em idade pré-escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Dessa forma, utilizamos como método o estudo de caso; para Yin (2010), esse é o método mais adequado para estudar comportamentos de indivíduos, assim como para realizar pesquisas nas quais as perguntas para as questões são *como* ou *porque*. O autor também aponta que o estudo de caso é geralmente escolhido quando se quer obter uma riqueza de detalhes sobre o assunto pesquisado.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra, do tipo intencional por conveniência, foi composta por dezoito crianças com idade entre cinco e seis anos, matriculadas na turma de Jardim B (turma mista, nove meninos e nove meninas) da creche Francesca Zacaro Faraco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A diferença de sexo na amostra não constituiu informação relevante para o presente estudo.

3.3 INSTRUMENTO

Para desenvolver este estudo utilizamos a observação como ferramenta no processo de coleta de informações. Conforme Martins (2008), a observação constitui-se em um exame detalhado que requer muita atenção na coleta e na análise dos dados; além disso, o autor ressalta a importância da observação ser precedida de alguma teoria que lhe dê embasamento suficiente para que a técnica seja devidamente aplicada aos propósitos do estudo.

Considerando os objetivos da pesquisa, optamos por trabalhar com a observação não-participante, estruturada, direta e indireta. Para Negrine (2004), a observação não-participante consiste em uma observação passiva, em que o observador não participa dos acontecimentos, ele apenas observa e registra os mesmos. Na observação estruturada o pesquisador delimita previamente as pautas a serem observadas; tendo em vista esse critério, adotamos como base dessa investigação as categorias de atividades lúdicas de Parten (1932). Já a observação

direta se remete às anotações no diário de campo e a indireta, às filmagens registradas nas observações.

3.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS

Brincar livre: Entendemos por brincar livre o caráter voluntário e espontâneo presente na brincadeira, na qual a criança pode entrar e sair quando quiser, sem intervenção do adulto.

Brincar orientado: Trata-se de uma ampliação do brincar livre, no qual, em maior ou menor grau, o adulto intervém, potencializando aprendizagens, sem tirar das crianças a condição de proprietárias da atividade.

Atividade dirigida: Atividade em que as tomadas de decisão no processo ensino-aprendizagem são realizadas pelo professor.

Interação social: Neste estudo, a interação social é expressa através dos padrões de parceria social, tendo como base a teoria de Parten (1932) categorizadas em seis tipos de atividades lúdicas: comportamento desocupado, expectadora, divertimento solitário, atividade paralela, divertimento associativo e divertimento cooperativo.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETAS DAS INFORMAÇÕES

O projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Escola de Educação Física (COMPESQ/ESEF) em 11/01/2012 e, após, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS) em 05/04/2012 (carta de aprovação nº 22311).

Foi realizado contato com a Creche Francesca Zacaro Faraco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para autorizar a realização do presente estudo em suas dependências, através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional pelo representante da instituição (apêndice A).

Os pais/responsáveis das crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais da criança (apêndice B), no qual consta detalhadamente o propósito do estudo bem como a metodologia empregada.

Antes de iniciar a coleta das informações, foi realizado estudo preliminar com a turma de Jardim A da mesma instituição, tendo por finalidade ajustar os detalhes metodológicos do estudo principal. E após um período de familiarização das

crianças por parte do observador, iniciou-se a coleta das informações, utilizando-se uma câmera VHS e anotações de campo. A câmera foi posicionada de forma a obter o maior grau possível de visão do pátio/sala e das crianças. Foram realizadas, no total, quatro sessões de filmagens, duas no pátio e duas nas aulas de Educação Física, com duração entre 35 e 45 minutos cada.

4 ANÁLISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

A análise das informações foi feita a partir das observações realizadas em dois momentos: **pátio** e **aula de Educação Física**. Dentro desses momentos, consideramos os contextos do brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida. Em cada um desses contextos, buscamos analisar como se manifesta a presença ou não das atividades lúdicas propostas por Parten (1932): comportamento desocupado, expectadora, divertimento solitário, atividade paralela, divertimento associativo e divertimento cooperativo. As crianças foram identificadas alfanumericamente, de C₁ à C₁₈, isto é, da Criança 1 à Criança 18, independentemente do sexo.

4.1 PÁTIO

As observações ocorreram em um dos pátios da creche, que tem um espaço amplo para brincadeiras e com diversos brinquedos, como escorregador, balanço, túnel de plástico, gira-gira, caixa de areia, cubo com escorregador e uma caixa com alguns brinquedos pequenos. Na primeira observação estavam presentes 15 crianças dessa turma e, na segunda, 14. As atividades das crianças no pátio se distinguiram por brincadeiras de caráter livre, o qual foi identificado por seu aspecto voluntário e espontâneo, em que as crianças puderam entrar e sair da brincadeira quando quiseram, sem intervenção das professoras.

4.1.1 Brincar livre

Comportamento desocupado

Não identificamos esse tipo de atividade lúdica nesse contexto.

Divertimento solitário:

Observamos o **divertimento solitário** em duas situações específicas: Primeiramente, com C₅: quando saiu da brincadeira de cavar e foi andar de balanço sozinho, mas por apenas três minutos - logo voltou para a caixa de areia com C₁₃ e C₁₅; a segunda situação com C₁, que foi para o balanço sozinha por uns 2 minutos, após a dispersão de uma brincadeira.

Segundo Parten (1932), no divertimento solitário a criança brinca com algo totalmente diferente dos demais colegas e segue a sua própria brincadeira. No entanto, segundo Gesell (1999) nesta idade as crianças são mais sociáveis, e já estão preparadas para atividades em grupos, por isso esse comportamento nos pareceu pouco relevante, tendo em vista o pouco tempo de permanência por parte das crianças, aparecendo apenas em um momento de transição de uma brincadeira para outra.

Expectadora:

Não identificamos esse tipo de atividade lúdica nesse contexto.

Atividade paralela:

Algumas crianças, principalmente as que estavam no balanço, brincavam **paralelamente**. Encontramos evidências nas brincadeiras de C₅, C₁₅ e C₁₃. C₅ estava andando de balanço, C₁₅ estava andando no balanço ao lado e C₁₃ estava subindo e descendo do escorregador; eles tinham brinquedos de mesma natureza, porém cada um brincava da forma que queria, sem interferir na brincadeira alheia. C₁₅ andou todo o tempo em pé no balanço, enquanto C₁₃ andou todo o tempo sentado.

Da mesma forma, C₁₅ e C₅ brincaram no balanço, mas também sem intervir, de modo que um andava em pé e o outro sentado. Permaneceram no balanço por um bom tempo - cerca de sete minutos - até que foram para o cubo com escorregador; onde ficaram subindo e descendo, cada um do seu modo.

Nos dois momentos descritos houve comunicação entre as crianças, mas não sobre a forma de brincar. Observando-as, percebemos que compartilhavam brinquedos de mesma natureza e próximos, porém brincavam cada uma com um objetivo próprio, caracterizando, assim, a **atividade paralela**.

Divertimento associativo:

C₁₄ disse para suas colegas: “Vamos brincar de *Monster High*?”. Então, seguiram C₆, C₄, C₁ junto com C₁₄ para o outro canto do pátio, entraram no brinquedo de plástico (cubo com escorregador), ficaram algumas em pé outras sentadas, subindo e descendo do brinquedo e discutindo que personagem cada uma seria. C₆ disse: “eu sou Lobisomem; C₁ disse: “eu sou a *Lagoona*”, mas C₁₄

interveio e disse: “eu sou a *Lagoona*” e cada uma foi se intitulando como um personagem, mas não chegavam em um acordo entre elas para definir quem seria quem. C₁₁, que estava cavando na caixa de areia, se aproximou das colegas, olhou o que elas estavam fazendo por alguns instantes e perguntou: “posso brincar?”. Elas disseram que estavam brincando de *Monster High* e continuaram conversando sobre os personagens. C₁₁ não ficou um minuto com elas e voltou para a caixa de areia. C₆ perguntava sobre os episódios da *Monster High*, então elas continuaram discutindo os papéis.

Segundo Parten (1932) as crianças no **divertimento associativo** apresentam um objetivo comum, mas não há uma organização, em alguns momentos seguem uns aos outros, porém agem da forma que desejam.

Observamos o **divertimento associativo**, pois as crianças envolvidas na brincadeira passaram a maior parte do tempo discutindo papéis e não fizeram uma brincadeira específica, elas ficavam conversando: com algumas descendo no escorregador e outras sentadas no cubo. Elas brincavam juntas, mas cada uma agia da forma que desejava, sem subordinar seus interesses individuais aos do grupo. Não havia uma divisão clara de papéis com o objetivo de chegar a um fim comum. C₁₄, que chamou as colegas para brincar, praticamente não intervinha muito nas colocações das mesmas, ou seja, não tinha nenhuma criança no controle da brincadeira.

Divertimento cooperativo:

C₃ levantou e disse para C₁₀ e C₁₇: “vamos brincar de esconde - esconde” e as duas concordaram. C₃ disse: “a C₁₀ que conta”, então C₁₀ saiu correndo para fechar e C₃ e C₁₇ gritaram: “aqui, C₁₀.” (indicaram a árvore como local de fechar). Ficaram as três na brincadeira por uns três minutos, então C₆ se aproximou e pediu para entrar na brincadeira. C₃ disse que C₆ é que deveria contar, então foram todas se esconder.

C₁₁ saiu da caixa de areia e também foi brincar de esconder. C₃ disse que ela deveria fechar; em seguida, ficaram discutindo quem conseguiu se bater e quem não conseguiu. Decidiram que a C₁₇ é que deveria contar, mas ela contou muito rápido. Todas voltaram para reclamar, então ela contou novamente. C₃ falou para ela contar até trinta. Nisso, entraram na brincadeira C₁₂ e C₁₆.

Novamente discutiram quem deveria fechar e C₁₂ disse: “eu que fecho”. Todas concordaram, C₃ e C₁₀ ficaram atrás do C₁₂, que estava contando. Quando C₁₂ saiu, C₃ e C₁₀ se bateram, então C₁₂ disse: “não vale”, e continuou procurando as outras crianças. Ficaram aproximadamente dez minutos nessa brincadeira e se dispersaram para tomar água.

Outra situação identificada apareceu no grupo de crianças composto por C₃, C₆ e C₁₇.

Elas estavam no gira – gira: C₃ pediu para C₆ iniciar empurrando e ela concordou e disse: “depois são vocês duas”, que também concordaram.

Em diversos momentos pararam para decidir quem iria empurrar e C₃ era sempre quem decidia quem deveria ir. Assim, ficaram alternando a posição no gira - gira, ora uma girava, ora outra.

C₁₁ viu a brincadeira no gira – gira e disse: “quero andar”. Nesse momento estava apenas a C₃ em cima do gira – gira e as demais empurrando-as. C₃ se declara como chefe, as meninas estavam empurrando-a e combinaram que C₃ é que daria o comando de quando deveriam parar.

Devido ao fato de todas estarem cientes que a C₃ era a chefe e estarem se empenhando para a realização de uma determinada tarefa, de modo que os esforços de uma eram suplementados pelos esforços das outras, consideramos essa uma brincadeira predominantemente **cooperativa**. Evidenciamos que o caráter de regras explícitas, nessa situação, parece ser essencial para que ocorra uma brincadeira cooperativa.

Corroborando com as idéias de Parten (1932), o grupo observado apresentou um objetivo comum, organização, divisão de tarefas e o controle da atividade esteve nas mãos de um dos componentes. Percebemos que C₃ empenhou o papel de mentora da atividade, além de deter o controle da situação grupal, tendo em vista que foi ela quem ditou o que deveria ser feito em diversos momentos da brincadeira e a maioria das brincadeiras cooperativas partiram dela, por exemplo, o brincar de pega-pega e a amarelinha.

No decorrer da brincadeira, em vários momentos, o grupo precisou parar para discutir as regras, assim conferindo a brincadeira como um fator importante no desenvolvimento social, permitindo à criança, a partir das regras implícitas ou explícitas, posicionar-se a respeito de condutas e tomada de decisões.

Conforme Piaget (1990), a regra é o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. Sem ela, dificilmente encontraremos a categoria cooperativa, tendo em vista duas de suas características: divisão de tarefas e um objetivo comum ao grande grupo.

Apesar de termos encontrado algumas categorias isoladas, também encontramos situações em que cada criança desempenhava um tipo diferente de atividade lúdica. Por exemplo, C₆, C₁, C₁₀, C₃, C₁₇, cada uma estava brincando com potinhos de areia. Inicialmente foi difícil perceber qual tipo de atividade lúdica que se tratava, pois em alguns momentos parecia atividade paralela, em outros, divertimento associativo ou divertimento cooperativo. No entanto com o decorrer da observação os fatos foram tornando-se mais claros.

C₁₀ e C₃ estavam fazendo bolinho de areia; nisso entrou na volta da brincadeira C₄ e C₁₄, mas elas não interagiram diretamente com o grupo, ou seja, estavam em uma **atividade paralela**. Elas estavam na volta brincando com brinquedos em comum, mas suas atitudes eram independentes das demais colegas, assim como C₁. Após uns cinco minutos foi possível identificar uma brincadeira **cooperativa**, pois C₁₀ fazia bolos e entregava para C₃, a qual combinou com C₁₄ que ela seria a compradora. Então, C₁₄ tomou certa distância, esperando ser servida por C₃; assim, C₁₄ fazia de conta que comia. C₃ se aproximou das demais crianças para fazer o pedido da cliente e C₆ saiu correndo para ver qual era o pedido direto com a C₁₄, então C₃ voltou correndo e disse: “eu faço os pedidos”. Nisso, C₁ começou a brincar junto: ela foi até C₃ e disse: “eu sou a garçonete”. Ela estava segurando um brinquedo que parecia uma bandeja e outro que era seu fone de ouvido. Então, se aproximou da C₁₇ e C₁₀ e solicitou os pedidos, mas as duas não pareciam lhe dar um retorno. Para C₁, estava claro que ela era a garçonete, fazia coisas como se fosse a garçonete, como caminhar segurando uma bandeja, contudo para as demais não estava fazendo diferença. Por isso, em alguns momentos, consideramos a atividade como **divertimento associativo**, uma vez que elas não tinham tarefas bem definidas no grande grupo.

Assim, consideramos que, em uma mesma brincadeira, pode estar presente mais de um tipo de atividade lúdica, classificado por Parten, variando de acordo com o envolvimento de cada componente. Ora alguns agiam de forma interessada nos papéis desempenhados por cada um, ora demonstravam uma falta de interesse nesses mesmos papéis, agindo sem ligação com os demais colegas.

Deste modo, percebemos uma preferência do grupo pelo divertimento associativo e pelo divertimento cooperativo. Com base na literatura, entendemos que tal preferência seja provavelmente devido a um efeito da maior maturidade social e autonomia, resultantes da idade. Conforme o estudo realizado por Lordelo e Carvalho (1998), crianças mais novas mostram mais brincadeiras individuais do que crianças mais velhas.

Segundo Fortuna (2000) essas relações encontradas mostram o quanto a brincadeira é capaz de estabelecer ligações das crianças umas com as outras. Concordamos com os autores em relação à importância do estabelecimento dessas relações e salientamos o quanto isso pode auxiliar no desenvolvimento do convívio social, que vai se estender ao longo de toda vida, contribuindo assim para a formação do ser humano.

Também ocorreu uma grande flutuação de brincadeiras: as crianças entravam e saíam das brincadeiras, sempre buscando a que mais lhes atraísse. Muitas vezes quando uma brincadeira acabava, algumas crianças ficavam sem rumo, permanecendo por alguns instantes em uma mistura de atividades lúdicas **(divertimento solitário, comportamento desocupado e expectadora)**, pois brincavam com brinquedos que não eram comuns aos das outras crianças, andavam ao léu, porém ficavam observando as brincadeiras que estavam ocorrendo, a fim de envolverem-se na que lhes parecesse mais atraente. Ou seja, identificamos a presença da espontaneidade e da livre escolha que a criança tem de entrar e sair da brincadeira conforme seu próprio interesse e sem visar um resultado final, ela brinca pelo mero prazer e divertimento.

Como referido inicialmente, as brincadeiras no pátio foram de caráter livre. Conforme Moyles (2002), a brincadeira livre gera um ambiente agradável de aprendizagem, possível de ser explorado sem constrangimentos. A criança tem a possibilidade de discutir as regras implícitas ou explícitas, exercitar a solidariedade, a sociabilidade, o respeito ao colega, a criatividade, entre outros aspectos, que certamente poderão ser levados para outros meios de convívio dessa criança. Durante as observações ficou clara a presença de todos esses elementos. Reconhecemos, assim, a importância de propiciar tais momentos durante essa fase do desenvolvimento infantil.

4.2 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao analisarmos duas aulas de Educação Física, observamos uma aula mais diretiva e outra mais exploratória. Cabe, nesse momento, retomar os conceitos de **brincar orientado** e **atividade dirigida**.

O **brincar orientado** trata-se de uma ampliação do brincar livre, no qual, em maior ou menor grau, o adulto intervém, potencializando aprendizagens, sem tirar das crianças a condição de proprietárias da atividade. E a **atividade dirigida** refere-se às atividades em que as tomadas de decisão no processo ensino-aprendizagem são realizadas pelo professor. A seguir, apresentaremos os resultados, explicitando esses dois momentos separadamente.

4.2.1 Atividade dirigida

A primeira observação realizada na aula de Educação Física ocorreu na sala destinada para tal; trata-se de uma sala ampla, com um armário com uma considerável gama de materiais. Nesse dia estavam presentes 16 crianças das 18 matriculadas.

As atividades promovidas pelas professoras nessa aula foram predominantemente de **divertimento cooperativo**, não se evidenciando os demais tipos de atividades lúdicas, nem outros contextos, como **brincar livre** e **brincar orientado**.

Divertimento cooperativo

Um exemplo de atividade foi a do pega-pega de pato e ganso. A professora explicou que o pegador seria o ganso e deveria se deslocar como ganso; os fugitivos deveriam se deslocar como patos e, quem fosse pego, viraria pegador (ganso). C₄ (ajudante) iniciou como pegadora; ela incorporou o personagem e, de fato, caminhava como gansa a fim de pegar as demais crianças (patos) que fugiam dela. Em vários momentos trocou-se o pegador e a maioria estava atenta no pegador; C₁₁, por exemplo, viu C₁₆ pegar C₁₇ e disse: “é a C₁₇ que pega”.

Todos, de maneira geral, participaram das atividades de forma cooperativa. Por vezes, nos foi possível observar que, mesmo em atividades cooperativas, algumas crianças interagiram de forma diferente - dispersavam-se. Acreditamos que

as intervenções das professoras tenham sido um fator determinante para que todos tivessem um comportamento de cooperação. Elas, a todo o tempo, davam estímulos verbais e estavam atentas, não dando muito tempo para as crianças perderem o foco das atividades. Tudo isso aliado a um ambiente físico adequado, sem poluição visual ou sonora.

Sabemos que em algumas instituições infantis as rotinas se caracterizam apenas pelo brincar livre, sem qualquer tipo de orientação por parte dos professores, tornando-se assim um limitador para o desenvolvimento completo da criança. Conforme Smith (2006), o educador tem um papel chave a desempenhar: estimular a fantasia, o desenvolvimento moral, cognitivo, motor, as interações sociais, entre outros aspectos. Assim, o adulto pode estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras, de modo que elas possam levar essas diferentes vivências para seus demais contextos.

Nessa observação foi possível contemplar o interesse das professoras em propor diversas atividades cooperativas; talvez, se não fosse o estímulo delas, não encontraríamos o divertimento cooperativo de forma tão predominante.

4.2.2 Brincar orientado

Na segunda aula de Educação Física encontramos evidente o contexto do **brincar orientado**. O local era o mesmo da primeira aula observada, mas a proposta de aula era muito mais orientada do que dirigida, ou seja, as professoras faziam pequenas intervenções a fim de promover a interação e outros tipos de atividades lúdicas entre as crianças. Estavam presentes 10 alunos, sendo que a aula iniciou com 5 e os demais foram chegando no decorrer da mesma.

O objetivo principal da aula foi a exploração de materiais: as professoras ofereceram caixas, cordas e sucata. Desse modo, de acordo com a proposta das professoras foi possível identificar uma mistura de diversas atividades lúdicas.

Comportamento desocupado:

Não identificamos esse tipo atividade lúdica nesse momento.

Expectadora:

C₁₂ e C₂ começaram a puxar C₁₃, que estava dentro da caixa de papelão, utilizando uma corda. Próximo à brincadeira encontrava-se C₁₈, que observava a brincadeira das demais crianças e fazia algumas considerações, mas sem entrar visivelmente na mesma. Apresentava, assim, as características de expectadora.

Divertimento solitário:

C₁₇ e C₁₄ juntaram vários materiais em uma caixa e foram para o meio da sala. C₅ se aproximou com uma caixa também cheia de materiais e sentou ao lado das duas, porém, quando C₁₄ disse: “a gente tem muita sucata, né, C₅? ela continuou: “a gente vai brincar com tudo isso”. C₅ não falou nada, apenas se levantou e saiu caminhando para um outro lado da sala, não parecendo interessada em brincar junto. C₅ estava em um **divertimento solitário**, pois ela se encontrava com seus próprios brinquedos, independente do que as outras crianças estavam fazendo. C₁₄ e C₁₇ foram até o local que C₅ estava e C₁₄ disse: “C₅, vamos brincar juntos?”; perguntou duas vezes e ela não respondeu nada, simplesmente saiu do lugar, ficou caminhando e sentou-se em outro canto da sala com sua caixa.

Uma das características do **divertimento solitário** é o fato de brincar com brinquedos que são diferentes dos usados pelas outras crianças. Nesse caso, C₅ brincava com os mesmos materiais, no entanto ficou muito evidente a posição dela em seguir sua própria brincadeira, sem interagir com as demais crianças, caracterizando o divertimento solitário.

Atividade paralela:

C₁₈ viu C₁₂ com a corda e começou a caminhar, segurando uma outra, e logo começou a pular. Em seguida, C₁₁ também começou a pular corda. Elas brincavam com um objeto comum, porém brincavam independentes uma da outra. Da mesma forma, quando brincavam de se puxarem na caixa, uma puxava a outra, aparentando ter um objetivo comum entre aquelas que puxavam. Mas perante as demais crianças, que também brincavam de se puxar na caixa, consideramos como uma atividade paralela, à medida que elas brincavam de forma independente.

Cabe ainda ressaltar que, em alguns momentos, uma foi influenciada pela brincadeira da outra, no entanto esse não foi o objetivo da suposta influenciadora, foi algo que aconteceu naturalmente ou devido à intervenção das professoras, quando propuseram que uma das crianças puxasse a outra.

Divertimento associativo:

C₁₄ e C₁₇, cada uma com uma caixa, organizavam alguns materiais. A professora perguntou do que elas estavam brincando. C₁₄ respondeu que estavam arrumando a casa. Elas brincavam uma com outra, com um objetivo comum, porém cada uma agia da forma que desejava, sem definição de papéis e entravam e saíam da brincadeira no momento que queriam. Por exemplo, C₁₄ foi dar uma volta na caixa que C₄ estava puxando; em outro momento, C₁₇ saiu da brincadeira por alguns instantes e disse para C₁₄ cuidar de sua casa.

Divertimento cooperativo:

C₁₁ e C₁₄ estavam brincando de cavalinho. C₁₁ estava na frente e C₁₄ estava com as rédeas. Elas deram algumas voltas pela sala e pararam para acrescentar um detalhe nas rédeas; logo voltaram a “galopar” pela sala.

Um outro momento deu-se após a intervenção da professora. C₄ perguntou “quem quer dar uma volta?” e pegou sua caixa. Nisso, a professora fez outra intervenção, perguntou se o pessoal da casa já tinha andado de carro. C₄ aproximou-se com sua caixa e levou C₁₄ e C₁₇ para dar uma volta. A professora propôs que alguém puxasse a C₄, então C₁₇ e C₁₄ saíram da caixa e foram puxá-la. Ficou claro que elas se empenharam em uma meta cooperativa, com tarefas definidas e seguidas por todos.

Constatamos que a **atividade paralela e o divertimento associativo** foram as atividades lúdicas que mais se evidenciaram no contexto da segunda aula. Em vários momentos as crianças estavam brincando lado a lado com os mesmos brinquedos, contudo cada uma brincava da maneira que achava mais adequada, sem tentar modificar ou influenciar a brincadeira umas das outras. Em outros momentos havia influência da brincadeira da outra, porém sem uma intenção daquela que influenciou, de modo que não tinham um objetivo do grupo. Também ficou claro o **divertimento associativo**, pois eles tinham um objetivo comum e cada uma brincava da maneira que desejava, sem subordinar seus interesses aos do grupo: entraram e saíram da brincadeira quando quiseram, sem a imposição de tarefas por parte de um líder.

Dessa forma, em duas aulas de Educação Física foi possível identificar respostas distintas de tipos de atividades lúdicas de acordo com a proposta de cada aula. Em uma aula mais diretiva, encontramos um predomínio do **divertimento**

cooperativo, proporcionando às crianças experiências em níveis diferentes de complexidade, ou seja, elas desenvolviam a capacidade de trabalhar em grupo, com um objetivo comum e com tarefas bem definidas. Isso corrobora com o conceito de Moyles (2002), quando diz que através da atividade dirigida as crianças têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, que poderão ser levadas para outros momentos.

Por outro lado, a proposta de uma aula orientada favorece outros aspectos. Fortuna (2000) entende que no brincar orientado, a criança é reconhecida como sujeito da aprendizagem. Isto é, o professor está atento ao que os alunos estão propondo a fim de desafiá-los ainda mais, proporcionando assim, outras atividades lúdicas. Desse modo, colabora para que as crianças tenham aprendizagens e formas diferentes de interação social, enriquecendo o convívio entre seus relacionamentos horizontais e verticais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar como se manifesta a interação social de crianças pré-escolares nos contextos do brincar livre, do brincar orientado e da atividade dirigida, considerando as categorias de atividades lúdicas elaboradas por Parten.

No decorrer desta pesquisa ficou claro que, independente da atividade lúdica e do contexto em que se encontra, a criança brinca pelo mero prazer e diversão. No entanto, cabe ressaltar alguns aspectos: no pátio foram encontradas apenas brincadeiras de caráter livre; já na aula de Educação Física, encontramos o brincar orientado e a atividade dirigida, dessa forma contemplando os contextos propostos a serem analisados nesse estudo, assim como as categorias de atividades lúdicas.

Dentro do contexto do brincar livre, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar diversas atividades lúdicas, nas quais sempre estiveram presentes as características do brincar, entre elas a liberdade de escolha, o prazer, o divertimento e a imprevisibilidade, entre outros aspectos. Porém, cabe ressaltar a presença da imprevisibilidade, pois dependendo das motivações das crianças a brincadeira poderia tomar um rumo mais cooperativo, ou talvez paralelo, ou ainda uma mistura de atividades lúdicas com flutuação livre entre elas.

Destacamos nesse contexto o divertimento associativo e o divertimento cooperativo, tendo em vista que, com o aumento da idade, as crianças são capazes de realizar brincadeiras mais complexas e organizadas, assim como demonstram mais reciprocidade, afeto mútuo e interações mais prolongadas.

Na aula de Educação Física, dentro do contexto do brincar orientado e da atividade dirigida, as crianças também obtiveram ricas oportunidades de vivenciar as atividades lúdicas, destacando-se a atividade paralela, o divertimento associativo e divertimento cooperativo. Nesse caso, acreditamos que podem ter sido influenciadas principalmente pelo tipo de proposta das aulas. No entanto, mesmo sabendo que outros fatores podem ou não afetar as formas de atividade lúdica das crianças, compreendemos que a qualidade das interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento social da criança, independente de sua faixa etária, condições espaciais, condições físicas, entre outros aspectos.

Nesta pesquisa, salientamos como efetivo o uso da observação indireta (filmagem), pois essa permitiu que capturássemos detalhes importantes para o

desenvolvimento do estudo, considerando que a observação sem recursos de imagens poderia reduzir a riqueza dos detalhes durante a análise. Também consideramos como relevante o fato de as crianças já se conhecerem há bastante tempo; algumas estão juntas na creche desde o berçário, assim favorecendo a qualidade das interações.

Concluindo, os resultados desta pesquisa nos fazem refletir sobre a necessidade do educador (re)conhecer a importância da interação social dentro do ambiente escolar, a fim de criar estratégias e gerar oportunidades ricas de atividades lúdicas, tendo em vista que tais experiências serão levadas para o resto da vida. Por isso, configuramos o brincar como algo vital para formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, L. “Brincar é bom!” desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, J. **A excelência do Brincar**. Porto alegre: Artmed, 2006. p. 94-107.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimeto**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.
- CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Scielo, Florianópolis, 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100008&script=sci_arttext> Acesso em: 07 dez. 2010.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.)
- FORTUNA, T. R. Vida e morte no brincar. In: ÁVILA, I.S. (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.
- FORTUNA, T. R; BITTENCOURT, A. D. S. Jogo e educação: o que pensam os educadores. **Revista Psicopedagogia**. Porto Alegre, 2003. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n63/v20n63a05.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2011
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GESELL, A. **A criança do 0 aos 5 anos**. 5. ed. São Paulo: Martind Fontes.1999.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KNIJNIK, S. C. F; KNIJNIK, J. D. Jogo e pluralidade cultural: estudo exploratório com base dos parâmetros curriculares nacionais de arte e educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 285-93, out./dez. 2005. Disponível em: < <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.revistasusp.sibi.usp.br%2Fpdf%2Frbefe%2Fv19n4%2Fv19n4a03.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- KISHIMOTO, T. M. et al. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. et al. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A.M.A. **Creche como contexto de desenvolvimento**: parcerias adulto-criança e criança-criança. *Temas em psicologia*. v. 6, n. 2, p. 117-124, ago. 1998. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n2/v6n2a04.pdf> >. Acesso em: 10 mai. 2012.

LORDELO, E.R.; CARVALHO, A.M. Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. **Psicologia em estudo**. Maringá. v. 11, n. 1, p. 99-108, jan/abr. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100012>. Acesso em 10 mai 2012.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOYLES, J. R., et. al. (coord.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

MUSSEN, P. et al. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1995.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. v. 1. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

PALMA, M. S. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré – escolares em diferentes contextos de jogo**. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2008.

PALMA, M. S; PEREIRA, B; VALENTINI, N. C. Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar. **Revista Maringá**, v. 20, n. 4. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/7014/5230> >. Acesso em: 27 mai. 2011

PAPALIA, D.E.; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 2009.

PAPALIA, D. E; OLDS S. W. **O mundo da criança**: da infância a adolescência. 2. ed. São Paulo: Makron Books,1998.

PARTEN, M. 1932. In: PAPALIA, D. E. E OLDS, S. W. **O mundo da criança**. São Paulo: Makron Books,1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SANDERS, S. W. **Ativo para a vida**: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SMITH, P K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. **A excelência do Brincar**. Porto alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

VELASCO, C. G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional

O estudo *A interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida* tem por objetivo analisar como se manifesta a interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade, em diferentes contextos. Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido pela estudante de graduação Samia de Oliveira, orientada pela Profa. Dra. Miriam Stock Palma, como trabalho de conclusão de curso, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

O estudo será realizado através da observação não-participante, durante as aulas de Educação Física e no recreio das crianças no pátio da instituição. Entendo que as observações ocorrerão no período em que os alunos estiverem na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas.

Eu, nome do(a) diretor(a), diretor(a) da Escola (nome da escola), autorizo a realização da pesquisa *A interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida* nas dependências da escola, com a participação da acadêmica Samia de Oliveira, orientada pela profa. Dra. Míriam Stock Palma.

Também fui informado(a) da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação da identidade das crianças na publicação dos dados no trabalho final. Contatos para quaisquer esclarecimentos/informações poderão ser realizados através do telefone (51) 96346429 ou do endereço eletrônico (samia.oliveira@ufrgs.br) com a acadêmica Samia de Oliveira ou diretamente com a professora orientadora do estudo, Miriam Stock Palma, através do telefone (51) 93151305.

Nome do(a) diretor(a)
Diretor(a) da Escola (nome da escola)

Porto Alegre, __ de _____ de 201__.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis legais da criança

Eu, _____, consinto a participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal), _____ na pesquisa intitulada *A interação social de crianças de 5 e 6 anos de idade nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida*, realizada pela acadêmica Samia de Oliveira e orientada pela Profa. Dra. Míriam Stock Palma, ambas da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Estou ciente de que a referida pesquisa tem por objetivo analisar como se manifesta a interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida. A participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido(a) legal) será através da observação não-participante, durante as aulas de Educação Física e no recreio das crianças no pátio da instituição.

Autorizo a realização de imagens fotográficas e filmagem durante a pesquisa, que serão observadas somente pela pesquisadora.

Autorizo a publicação dos resultados desta pesquisa e o nome e a identidade de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) não serão revelados.

Fui devidamente esclarecido que a acadêmica Samia de Oliveira e a Profa. Dra. Míriam Stock Palma manterão a confidencialidade dos registros de meu (minha) filho(a) (ou protegido(a) legal), sendo responsáveis pelo armazenamento dos dados, os quais serão guardados na ESEF-UFRGS por cinco anos. Após esse período, os dados serão apagados.

Fui informado de que não serei remunerado pela participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido(a) legal) na pesquisa.

Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar meu consentimento, se assim eu o desejar, sem qualquer prejuízo para meu (minha) filho(a) (ou protegido(a) legal).

Para eventuais dúvidas ou esclarecimentos, o contato pode ser feito através dos telefones (51) 96346429, com a acadêmica, (51) 93151305, com a orientadora, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, através do telefone (51) 3308-3738.

_____	___/___/___
Assinatura dos responsáveis legais da criança	Data
_____	___/___/___
Assinatura da Acadêmica	Data
_____	___/___/___
Assinatura da Orientadora	Data