

ESPAÇO, LUGAR E BRINCADEIRAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES E O QUE VIVEM OS ALUNOS

Aline Tschoke

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Simone Rechia

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Talita Stresser de Assis

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Thais Gomes Tardivo

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Mariana Ciminelli Maranhão

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Pedro Vinícius Brauza Ramos

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Luize Moro

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Resumo

Este artigo explora o brincar das crianças nos espaços públicos e de contraturno escolar, em um bairro da cidade de Curitiba (PR), na perspectiva de professores e educadores. As etapas de investigação foram: seleção dos espaços e tempos do brincar, aplicação de questionários e observação. Com base nos dados consideramos que: os espaços para a vivência do lúdico são prioritariamente a escola e os espaços de contraturno escolar; os tempos para o brincar são o recreio, os tempos livres nos contraturnos escolares e possivelmente os fins de semana. Sendo assim, inferimos necessidade de: intensificar a oferta e a manutenção de espaços e equipamentos públicos; aumentar o envolvimento dos pais, professores e educadores no estímulo das experiências lúdicas.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Cidade. Escola. Espaço Público.

Introdução

Este artigo visa a refletir sobre as possibilidades e dificuldades do brincar nos espaços de contraturno escolar¹ e nos espaços fora

1-Contraturno é como são chamadas as atividades realizadas no período contrário

desse ambiente, ou seja, ruas, praças e bosques do bairro Uberaba, em Curitiba (PR), na perspectiva de professores e educadores² de quatro instituições de ensino da cidade. Salientamos que tais dados foram interpretados a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa/extensão “A escola e os espaços lúdicos”.

O bairro Uberaba é caracterizado por população de baixa escolaridade, baixa remuneração e grande número de moradores por residência. Apesar de algumas deficiências quanto ao saneamento básico, os serviços públicos essenciais são oferecidos. Em relação aos espaços públicos de lazer, há praças, bosques e jardinetes. Nesse contexto a área delimitada para a pesquisa foi: Jardim Alvorada, Jardim Torres, Jardim Itibere e Vila Audi. Nessa região foram encontrados quatro espaços de contraturnos escolares: Projeto Alcance Madre Ângela, Unidade de Atendimento Integral Michel Cury, Peti Maria Marli Piovezan e Ong Voice for Change.

Sendo assim, buscamos investigar quais os espaços situados fora dos muros da escola ou do ensino formal as crianças têm para brincar e, conseqüentemente, vivenciar o corpo em movimento. Buscamos também analisar quais os fatores que impedem ou facilitam a apropriação mais intensa por parte das crianças nesses espaços.

Para refletir sobre quais são esses fatores, baseamo-nos em pesquisas já realizadas, que apontam aspectos relevantes sobre a redução dos espaços para a vivência do lúdico no tempo/espaço do lazer nas cidades.

Rechia (2006) afirma que um dos fatores que dificultam a apropriação de tais espaços são as transformações sociais das cidades, incluindo uma sensível limitação dos espaços destinados a essas experiências. Pacheco (2006, p. 173) corrobora essa perspectiva, reiterando:

Os grandes aglomerados urbanos ressentem-se da falta de espaços públicos para o usufruto do lazer em função do crescimento

ao considerado turno formal escolar. Normalmente esse tempo é destinado a atividades de reforço escolar, artes, música dança e recreação.

2-Nessa pesquisa professores e educadores são diferenciados, segundo a prefeitura de Curitiba, apenas pela formação e cargo exercido. O professor é formado em pedagogia ou área específica, enquanto o educador possui a formação de magistério em nível de Ensino Médio.

desordenado, do amplo processo de especulação imobiliária, da falta de políticas públicas e sociais e da ausência de um planejamento adequado das cidades.

Tais investigações esclarecem que, nesse caso, a escola e os locais destinados ao desenvolvimento de contraturnos escolares vêm sendo utilizados como espaços privilegiados de experiência do lúdico por parte das crianças.

Metodologia

Esta foi uma pesquisa qualitativa, que buscou analisar determinada realidade social no que diz respeito aos possíveis locais de experiências de lazer para as crianças, a partir de triangulação de dados. Para tanto, utilizamos as seguintes etapas de investigação: (1) seleção dos espaços e tempos destinados ao brincar; (2) questionários com os responsáveis pelas intervenções; (3) observação das crianças durante a rotina dos espaços pesquisados.

O critério para escolha dos quatro espaços de contraturnos escolares pesquisados se deu a partir da proximidade deles com um local público de esporte e lazer da região, nesse caso praças e bosques. Além disso, especificamente sobre a estrutura de cada instituição, destacamos que todos possuem pelo menos uma sala de aula e um pátio (podendo ser com chão de pedras ou areia e descoberto, ou na estrutura de ginásio coberto e com o chão cimentado).

Os questionários foram aplicados durante o período de trabalho das instituições, para doze funcionários, entre professores e educadores envolvidos com a rotina dos espaços. Todos foram convidados a participar, porém apenas cinco responderam ao questionário. Esse instrumento foi dividido em duas partes: a primeira com questões relacionadas às características das instituições e a formação dos profissionais; a segunda composta por perguntas sobre o conceito de ludicidade, a concepção dos educadores sobre os espaços de lazer na periferia, os fatores geradores das barreiras para a vivência do brincar das crianças, as brincadeiras no cotidiano dos contraturnos escolares e o tempo a elas destinadas.

Foram realizadas também, durante a rotina dos espaços, seis observações em cada local, em períodos do dia diferenciados, somando 24 e tendo, cada uma delas, uma hora de duração.

Nesse procedimento buscamos detectar a relação entre o discurso dos professores e educadores e as rotinas lúdicas vivenciadas pelas crianças no tempo e no espaço citados nos questionários.

Após o término dos procedimentos acima mencionados, passamos à análise das informações, utilizando como estratégia metodológica a triangulação dos dados.

Espaço: é possível decifrar seus códigos?

Conforme esclarece Rechia (2003), a cidade, como uma paisagem artificial criada pelo homem, é composta por ruas, casas, edifícios, parques, praças, avenidas. Assim sendo, é formada por objetos e imagens, com uma mistura entre espaço criado e natural, dinamizada entre a vida privada e a pública, em que são articulados tempo/espaço, trabalho, política, consumo, cultura, lazer, entre outras dimensões. As grandes cidades contemporâneas constituem-se, portanto, em um denso espaço com funções diversas por meio das quais se estabelecem múltiplas práticas sociais.

Com base nisso, concordamos com Luchiari (1996, p. 13) quanto à relevância de estudos sobre a categoria espaço para a “compreensão da articulação e organização da sociedade”. Acreditamos ser possível perceber as relações sociais diante da constituição do espaço, suas formas de apropriação, suas transformações, os sentidos e significados a ele atribuídos.

A partir das contribuições de Santos (2006), também podemos afirmar que os espaços são reflexos dos acontecimentos, fenômenos, ações e relações realizadas pelos sujeitos que os planejam, constroem e deles se apropriam. Nesse sentido, para o autor é a apropriação do espaço pelos sujeitos que lhe dá sentido e significado, transformando-o em lugar.

Rechia e França (2006, p. 63) apontam que “espaço e lugar são componentes básicos do mundo vivido. Dessa maneira, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Além disso, os espaços constituídos estão fundamentalmente ligados às possibilidades de vivências no âmbito do lazer que pode ser considerado, segundo Mascarenhas (2004, p. 103), “um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tem-

po e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, passado por relações de hegemonia”.

Em diferentes espaços públicos, como escolas, praças, parques, bosques e ruas, é que as pessoas se encontram e convivem com aqueles que não conhecem, constituindo espaços de estranhamento.³ Dessa forma, as experiências vivenciadas no tempo/espaço de lazer podem significar uma ligação entre a vida cotidiana e a cultura local, criando formas de convívio, sociabilidade, desenvolvimento cultural, assim como confrontos e tensões sociais (RECHIA, 2003).

Neste caso, a localização das instituições de contraturno, que se encontram próximas a espaços públicos, poderia potencializar mais essas relações, visto que a identificação desses espaços como possibilidade de brincar das crianças na cidade é apontada nas falas dos entrevistados⁴:

Praças com parquinho (A).

Parques, praças e a casa... mas lá quase não há espaço (B).

O bosque e a Praça Renato Russo, o Parque Barigui, o náutico, o zoológico (E).

Sendo assim, reafirmamos a possibilidade de utilização desses espaços do entorno para o brincar das crianças.

Acreditamos que uma das formas de vivenciar essas experiências é por meio das ações lúdicas, as quais possibilitam expressões, representações, significações e ressignificações da e na cultura (DEBERTOLI et al., 2008). Além disso, essa ação induz-nos a “pensar o espaço como prática social. Isso significa também pensar a sua apropriação, e esta não se reduz somente à representação do espaço. Refe-

3-Estranhamento é a consequência direta, hoje, do processo de reprodução espacial, que produziu a explosão-implosão. Diante de uma metrópole em que a morfologia urbana muda e se transforma de modo muito rápido, os referenciais dos habitantes, produzidos como condição e produto da prática espacial, modificam-se em outra velocidade, produzindo a sensação de desconhecido e do não identificado. Aqui as marcas da vida de relações (e dos referenciais da vida) tendem a desaparecer, ou a se perder para sempre. A ideia de estranhamento liga-se à ideia de que a atividade produtiva tende a apagar, no capitalismo, seus traços, marcando o desencontro entre o sujeito e a obra (CARLOS, 2001 apud RECHIA, 2003).

4-Cada um dos cinco entrevistados será identificado por uma das seguintes letras: A, B, C, D ou E.

re-se ao sentimento de pertencimento, à compreensão do vivido para além do espaço geométrico” (DEBERTOLI et al., 2008, p. 39).

Dessa forma, a partir da análise do espaço como lugar vivido, podemos obter subsídios para decifrar, pensar e repensar o significado dado pelos sujeitos aos espaços públicos de lazer. Nessas primeiras observações o que percebemos muitas vezes foram crianças aglomeradas nos espaços dos contraturnos e em algumas exceções utilizando o entorno para ações cotidianas, porém de forma esporádica. Mas, afinal, qual a dialética entre espaço, lugar e brincadeiras?

Muitas podem ser as respostas, em diferentes contextos e áreas do conhecimento. Neste estudo partiremos da ideia de que o espaço só se torna vivo através da apropriação, ocorrendo assim a dialética entre espaço, lugar e experiências lúdicas, pois a partir do momento em que o espaço é apropriado, vivido e experienciado, ele se torna significativo e representativo para os indivíduos, que os transformam em lugar. Nessa perspectiva, Tuan (1983, p. 3) destaca:

Espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental. O espaço permanece aberto, sugere futuro e convida à ação. O espaço fechado e humanizado é lugar. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar, pois as suas vidas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. O lugar representa a segurança, enquanto o espaço representa a liberdade.

Essa apropriação que transforma o espaço em lugar acontece quando se estabelece um contrato entre os sujeitos e o ambiente, por meio de diferentes formas de comunicação, evidenciando-se neste estudo a linguagem corporal. Isso porque, quando se trata de um contrato entre a pessoa e o objeto, o movimento acaba sendo um ponto direto de conexão. Percebe-se que a criança influencia o espaço, fazendo que ele se torne significativo, ao mesmo tempo em que esse espaço influencia a criança, muitas vezes determinando suas ações.

Entretanto, para Rechia (2006), atualmente várias transformações sociais são percebidas no meio urbano, entre as quais se identifica uma sensível mudança nos estilos de vida, envolvendo especialmente o contexto das práticas corporais. Essa nova configuração das cidades gerou para crianças e jovens uma limitação do tempo/espaço de lazer público e aberto para a vivência do lúdico.

Nesse contexto, a escola passou a ser um dos espaços privilegiados e acessíveis dentre os ambientes urbanos para fruição da cultura corporal, apresentando-se como uma importante alternativa para que crianças e jovens possam experienciar a dimensão lúdica. Entretanto, percebemos em nossas observações que a falta de estrutura e de manutenção de determinadas escolas, até certa medida, não interfere de maneira significativa no desenvolvimento da ação lúdica, pois muitas vezes essas dificuldades são superadas pela criatividade dos alunos e por meio da interação com o lugar. Assim, acreditamos que, mesmo havendo necessidade contínua de estímulo e direcionamento das atividades dos alunos durante o período escolar, os professores e educadores devem sempre que possível buscar proporcionar momentos de livres escolhas para que os alunos possam, por meio da espontaneidade, (re)significar o lugar.

No entanto, notamos nas falas de alguns professores e educadores, quando perguntados sobre o que as crianças fazem no tempo de brincar delas, uma tendência a relacionar o tempo livre a atividades dirigidas:

Fazem brincadeiras dirigidas (A).

Levamos as crianças pra brincar, mas elas não gostam de atividades dirigidas (C).

Brincam com bambolês, chutam bola, desfilam, salão de beleza (D).

Foi possível perceber ainda, durante as observações, que as crianças passam a maior parte do seu tempo livre brincando com os materiais tradicionais, como arco, bola, areia, parquinho, corda, materiais que de certa forma também direcionam a ação. Apenas em um momento específico acompanhamos a construção de pipas, seguida da brincadeira com elas.

Essas perspectivas apresentadas ora se aproxima, ora se afastam da busca da autonomia no brincar. Acreditamos que no tempo livre a criança tem ou pode vir a ter a oportunidade de criar, imaginar e vivenciar novas formas de brincadeiras, socializando-se com os demais colegas e dando mais sentido e significado aos espaços. Rechia (2006, p. 97) lembra:

Percebe-se que muitas práticas são oriundas da cultura popular, as quais são consequências de um processo histórico, provindo da experiência do brincar, jogar e divertir-se com o próprio corpo em tempo/espço diversificados. As crianças demonstram-se criativas, inventivas e autônomas e repassam aos colegas jogos e brincadeiras vividos fora da escola, ou seja, na rua, na praça, na própria casa.

Gostaríamos de ressaltar que as escolas podem oferecer diferentes opções lúdicas para que as crianças possam “escolher” do que brincar, oscilando entre disponibilidade de espaços e equipamentos diferenciados e oferta de programas de lazer, cultura e esporte.

O tempo institucionalizado do brincar

O brincar se apresenta culturalmente definido e representa uma necessidade para um adequado desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Tschöke et al. (2008) resalta a importância do brincar na realidade da criança, pois “o lúdico vincula-se às práticas e ações que realizam a condição humana, permitindo ao sujeito enriquecer a sua existência comunicando-se com a realidade de uma forma mais intensa”. Por isso, é necessário refletir sobre em que tempo o brincar está contemplado. Segundo os entrevistados, os tempos destinados a esse brincar das crianças são: recreio, contraturnos escolares e fins de semana. Um dos entrevistados salienta:

No contraturno existe a parte lúdica, durante brincadeiras e jogos, nas trocas de experiências e através das atividades do cotidiano e vivências diárias. Isso duas vezes por semana, sendo aproximadamente cinco horas desses momentos (E).

Nesse caso específico é apontado de forma mais tênue o tempo do brincar e os outros tempos dentro do contraturno escolar.

Já o recreio apresenta-se como o tempo/espço em que ocorre intensa socialização e inúmeras brincadeiras espontâneas. Em relação à perspectiva dos entrevistados, percebemos que eles entendem o recreio como o principal tempo do brincar na escola.

Outros momentos livres mencionados pelos professores e educadores são os interstícios de tempo dos contraturnos escolares, cujo objeti-

vo principal, segundo eles, é o “reforço dos conteúdos ensinados no período formal da escola”. Dessa forma, as crianças têm um período mais alargado para estudo e outro mais curto e controlado para brincar.

Após o relato dos entrevistados, buscamos observar como as crianças vivenciam tais momentos do brincar. Percebemos que elas podem realizar atividades livres, assim como escolher participar de atividades dirigidas e/ou ações de projeto sociais, como Pelc⁵, Segundo Tempo e Comunidade Escola, entre outros.

Ao observarmos a dinâmica vivenciada nesses programas pelos alunos, percebemos que para as crianças é um momento de experienciar intensamente as relações com o outro e com o lugar; no entanto, ficou evidente que professores e educadores não potencializam tais vivências e aparentemente não refletem acerca do tempo do brincar, considerando este apenas como um tempo de folga para as crianças. Tais fatos podem indicar falta de planejamento pedagógico dos programas articulado com o planejamento da escola, resultando em ações pulverizadas que não se conectam.

O fim de semana também foi considerado um tempo destinado às brincadeiras das crianças. Segundo os entrevistados, nesse tempo as crianças poderiam ter maior contato com seus pais, amigos e familiares, assim como usufruir “um tempo livre para brincar”. Porém, ressaltamos que nem sempre essas crianças têm possibilidades concretas para tais experiências. Os relatos apontam que muitas delas precisam trabalhar e realizar as atividades domésticas, uma vez que seus pais estão ausentes nos fins de semana, por uma infinidade de motivos, relacionados principalmente à situação econômica menos favorecida.

Percebemos, dessa forma, que os tempos para o brincar estão institucionalizados culturalmente, entretanto, não são livres de compromissos e controle. Para tanto, faz-se necessária a potencialização, de fato, dessa ação lúdica, assim como o aprofundamento do conhecimento dos professores e educadores sobre a temática.

5-“Implantado e gerenciado pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, SNDEL, do Ministério do Esporte, o programa visa, em síntese, suprir a carência de políticas públicas e sociais que atendam às crescentes necessidades e demandas da população por esporte recreativo e lazer, sobretudo daquelas em situações de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão social a que estão submetidas” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2009).

Barreiras para vivência do lúdico fora do ambiente formal de ensino

Os professores e educadores, ao serem questionados sobre as barreiras que podem dificultar os momentos lúdicos fora do âmbito escolar, ressaltaram os seguintes pontos: a violência, a falta de estrutura e manutenção dos espaços e equipamentos públicos, o difícil acesso em termos de localização geográfica e a falta de interesse dos pais.

Em relação à violência, apontam os centros urbanos como território inseguro para as crianças vivenciarem as experiências lúdicas, enfatizando ainda que a área pesquisada é considerada uma das mais violentas de Curitiba, tendo ainda outras características de vulnerabilidade social.

A falta de estrutura e manutenção nos espaços públicos destinados ao lazer nessa região foi mencionada como barreira por “não despertar o interesse”. Porém, ressaltamos que mesmo que o número, o tipo e as condições dos equipamentos sejam, em parte, barreiras para ampliação das experiências lúdicas, não são fundamentais para tais vivências.

Ainda segundo os professores e educadores, os parques modelos⁶ de Curitiba estão localizados a uma distância considerável das residências dessas crianças. Seria necessário transporte coletivo para o acesso a eles, o qual fica restrito devido ao baixo poder aquisitivo da comunidade.

Mencionam também, como outro fator relevante, a falta de interesse dos pais em acompanhar ou vivenciar momentos de brincadeiras com os filhos. Inferimos que isso pode estar relacionado às condições de subsistência dessa comunidade.

Considerações finais

Concluimos, a partir do que pensam os professores e educadores pesquisados, que os espaços para a vivência do lúdico das crianças são prioritariamente a escola e os espaços de contraturnos escolares, sendo os demais espaços públicos (praças, parques, bosques e jardins, ruas e casas) pouco apropriados. Os tempos para essas vivências na infância são essencialmente o interstício das aulas, os tempos “livres”,

6-Referindo-se aos parques mais conhecidos, tais como Parque Barigui e Jardim Botânico.

porém controlados, seja nos programas sociais, nos contraturnos escolares ou, muito raramente, nos fins de semana com os pais.

Portanto, a pesquisa aponta que a escassez do brincar fora do ambiente formal do ensino está, muitas vezes, relacionada à violência urbana, à falta de estrutura e manutenção dos espaços públicos de lazer, à falta de condições socioculturais dos pais e ao pouco interesse dos professores em potencializar essa dimensão no meio escolar. Salientamos que além dessas questões faz-se necessária uma discussão mais apurada sobre a dinâmica das experiências lúdicas na infância no momento da elaboração de políticas públicas educacionais conectadas as políticas públicas de lazer, cultura e esporte, para que estas realmente atendam aos anseios da infância. O que percebemos são muitos projetos sociais realizados no interior da escola desconectados entre si. Embora tenham recursos e metas, muitas vezes não atendem às demandas da comunidade.

Space, place and play: what they think teachers and students living

Abstract

This article explores the play of children in public spaces and counter-round school in a district of the city of Curitiba-PR, in view of teachers and educators. The stages of research were: selection of spaces and times of play, questionnaires and observation. From the data we consider that: the spaces for the experience of the school are primarily recreational spaces and counter-round school, and the times for the "play" are the playground at school, free time in school and shift counter possibly weekends. Therefore, we infer the need to: enhance the supply and maintenance of public spaces and equipment, in addition to a greater involvement of parents, teachers and educators in the stimulation of recreational experiences.

Keywords: Play. Child. City. School. Public Space.

Espacio, lugar y juego: ¿qué piensa que los maestros y estudiantes de vida

Resumen

Este artículo explora el jugar de los niños en lugares públicos y contra la escuela todo el, en un distrito de la ciudad de Curitiba-PR, en opinión de profesores y educadores. Las etapas de la investigación fueron: selección de espacios y tiempos de juego, cuestionarios y observación. De los datos que consideramos que: los espacios de la experiencia de la escuela son los principales espacios de recreación y de la escuela contra todo el año, y los tiempos para el "juego" son el patio de recreo en la escuela, tiempo libre en la escuela y contador de cambio posiblemente fines de semana. Por lo tanto, se infiere la necesidad de: mejorar el suministro y mantenimiento de espacios públicos y equipamientos, además de una mayor participación de

los padres, maestros y educadores en la estimulación de experiencias recreativas.

Palabras clave: Juego. Niño. Ciudad. Escuela. El Espacio Público.

Referências

DEBERTOLI, J. A. O., et al. As experiências de infância na metrópole. In: DEBERTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 11-46.

LUCHIARI, M. T. D. P. A categoria espaço a teoria social. **Temáticas**, Campinas, v. 4, n. 7, p.191-238, jan./jun. 1996.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer/default.jsp>. Acesso em: 30 abr. 2009.

PACHECO, R. T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, V. (Org) **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 173- 212.

RECHIA, S. **Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.

RECHIA, S. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, 2006.

RECHIA, S; FRANÇA, R. O estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de esporte e lazer: apropriação, desapropriação ou reapropriação!. In: MEZZADRI, F. M.; CAVICHIOLLI, F. R.; SOUZA, D. L. de. **Esporte e lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas**. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 61-74.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnicas e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TSCHÖKE, A. et al. O “lugar” do lúdico na escola: composição entre simbolismo, liberdade e gratuidade. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2008, Faxinal do Céu. **Anais...** Pinhão: CBCE, 2008.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Recebido em: 13/10/2010

Revisado em: 25/01/2011

Aprovado em: 08/07/2011

Endereço para correspondência

aline_tschoke@yahoo.com.br

Aline Tschoke

Instituto Federal do Paraná, Campus Parangá

R. Antonio Carlos Rodrigues, 453

Porto Seguro

83215-750 - Paranagua, PR - Brasil