

DIÁLOGOS COM O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS DESCOBERTAS ETNOGRAFADAS À PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

Karla Pereira Aprigio Silva
Maria de Fátima Gomes da Silva



**DIÁLOGOS COM O
BRINCAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
DAS DESCOBERTAS
ETNOGRAFADAS À
PROPOSTA DE APLICAÇÃO
DA PESQUISA**

DIREÇÃO EDITORIAL: Luciele Vieira da Silva

DIAGRAMAÇÃO: Bruna Natalia de Freitas

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Autoras

DESIGNER DE CAPA: Editora Kattleya

O conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de suas autoras, incluindo o padrão textual, o sistema de citação e referências bibliográficas.



Todos os livros publicados pela Editora Kattleya estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2022 Editora Kattleya

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05 Antares,
Maceió - AL, 57048-230 www.editorakattleya.com
editorakattleya@gmail.com

Catalogação na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos –

CRB-8/9166

S586d

Silva, Karla Pereira Aprigio

Diálogos com o brincar na educação infantil:
das descobertas etnografadas à proposta de
aplicação da pesquisa / Karla Pereira Aprigio
Silva, Maria de Fátima Gomes da Silva. –
Maceió-AL: Kattleya, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83366-17-7

1. Educação infantil. I. Silva, Karla Pereira Aprigio. II. Silva, Maria de Fátima Gomes da. III. Título.

CDD 372.21

Índice para catálogo sistemático

I. Educação infantil

Karla Pereira Aprigio Silva
Maria de Fátima Gomes da Silva

**DIÁLOGOS COM O
BRINCAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
DAS DESCOBERTAS
ETNOGRAFADAS À
PROPOSTA DE APLICAÇÃO
DA PESQUISA**

Direção Editorial

Luciele Vieira da Silva

Comitê Científico Editorial

Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
(Brasil)

Dra. Adlene Silva Arantes

Livre Docente pela Universidade de Pernambuco
- UPE (Brasil)

Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Dr. João Paulino da Silva Neto

Universidade Federal de Roraima | UFRR (Brasil)

Dra. Ana Maria de Barros

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do
Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Ana Maria Tavares Duarte

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do
Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do
Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Kalline Flávia Silva de Lira

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF | (Brasil)

Prof. Me. Laudemiro Ramos Torres Neto

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP
(Brasil)

Prof. Denivan Costa de Lima

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. José Luís Romero Hernández

Universidade Nacional Autônomo do México | UNAM
(México)

Me. Ruth Nitzia Botello Ortiz

Instituto Politécnico Nacional | IPN (México)

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| CAPÍTULO 1 | |
| ALGUMAS PERSPECTIVAS | |
| DE DIÁLOGO COM O | |
| BRINCAR..... | 17 |
| CAPÍTULO 2 | |
| DESCOBERTAS | |
| ETNOGRÁFICAS SOBRE O | |
| DIÁLOGO ENTRE A | |
| PRÁTICA DOCENTE E O | |
| BRINCAR..... | 35 |
| 2.1 A proposta de aplicação da pesquisa..... | 45 |
| 2.2. Metodologia do projeto de extensão..... | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS... | 53 |
| REFERÊNCIAS..... | 56 |

INTRODUÇÃO

O que nos motiva a pesquisar? Que interesses permeiam o pensamento de um investigador que se dedica à pesquisa em educação? Que proposições surgiriam se situássemos essas inquietações no contexto de um mestrado profissional?

Iniciemos, então, este texto a partir do reconhecimento do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte* (UPE-CMN), situado em Nazaré da Mata-PE, como lugar que apresenta o compromisso com a transformação da sociedade como motivo magno para se fazer pesquisa. A fim de que os pesquisadores tenham como interesse maior a aplicação do conhecimento científico nas realidades educacionais investigadas com vistas na “solução de problemas e geração e

aplicação de processos de inovação apropriados” (BRASIL, 2009, p.2).

Desse modo, entende-se que este mestrado profissional problematiza o ato de pesquisar como uma experiência dialógica que se sustenta, em uma perspectiva freireana, na ação e reflexão, num plano de reciprocidade, colaboração e interdependência entre universidade e sociedade. Assim “[...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2013). Sem sobreposição ou imposição de ideias, um diálogo entre pesquisa e realidade, que busca transformar o mundo sem silenciar os sujeitos.

A partir das motivações e interesses que emergiram na observância da natureza dialógica deste mestrado profissional, suscitou-se a pesquisa realizada pelas autoras do presente livro, intitulada “Para uma etnografia do brincar no contexto da educação infantil

de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE” (SILVA; SILVA, 2025).

Esse estudo etnográfico nasceu do desejo de realizar uma aproximação dialógica junto as crianças nazarenas, entrelaçando olhares no horizonte do brincar. Para tanto, esta pesquisa partiu da compreensão das crianças como produtoras de cultura e sujeitos ativos, históricos e de direitos (COHN, 2005; BRASIL, 2009); e do reconhecimento da infância como categoria social do tipo geracional, permeada por uma pluralidade de infâncias vividas em diferentes contextos pelas crianças, sujeitos concretos dessa categoria (SARMENTO, 2004).

Também se fundamentou na concepção do brincar como uma prática sociocultural que possibilita a produção das culturas das infâncias, uma ação livre das crianças que dominam as brincadeiras, subvertendo o adultocentrismo e participando, assim,

ativamente do mundo (KISHIMOTO, 2010; SARMENTO, 2004).

Diante destas concepções, buscou-se na pesquisa de Silva e Silva (2025) a *priori* etnografar as brincadeiras das crianças que supostamente aconteceriam nas ruas de Nazaré da Mata-PE, município sede do programa de mestrado em questão. No entanto, por meio de uma pesquisa exploratória, ao visitarem diversos bairros da cidade, as autoras se depararam com ruas ausentes de crianças brincando livremente. Fato que levou as pesquisadoras a se questionarem: se não estão se encontrando para brincar na rua, onde estarão brincando as crianças nazarenas? E assim surgiu a hipótese deste encontro brincante estar acontecendo na escola, já que esta consiste numa das únicas instituições sociais que reúne uma diversidade de crianças e, possivelmente, onde ocorrem inúmeras experiências brincantes.

Partindo dessa premissa, decidiu-se por realizar o estudo em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE, elegendo a Educação Infantil como foco investigativo, compreendida como primeira etapa da educação básica no Brasil, que tem por finalidade desenvolver integralmente crianças de zero a cinco anos, complementando a ação da família e da sociedade através de uma prática educativa e de cuidado pedagogicamente intencional e coletiva (BRASIL, 1996; 2017).

No contexto da Educação Infantil da escola *locus*, participaram da referida pesquisa 49 (quarenta e nove) crianças com idade de 5 e 6 anos de idade que eram divididas em 2 (duas) turmas de Jardim II, as 2 (duas) professoras dessas turmas, a supervisora e a vice-diretora (SILVA; SILVA, 2021; 2025).

Nas primeiras visitas exploratórias ao campus de pesquisa chamou atenção das pesquisadoras o fato do brincar acontecer livremente na rotina

diária apenas nos 30 (trinta) minutos do intervalo, as condições precárias dos espaços onde as crianças podiam brincar nesse tempo, a falta de diversidade e qualidade dos brinquedos entregues às crianças, a ausência das professoras durante o brincar das crianças, contexto alimentado por um provável afastamento entre a prática docente e o brincar das crianças.

Diante dessas descobertas iniciais, o estudo norteou-se pela seguinte questão norteadora: “até que ponto a prática docente dialoga com o brincar das crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE?” (SILVA; SILVA, 2025, p.20). E seus objetivos específicos foram: “investigar de que forma brincam as crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE; identificar o papel que as professoras têm desempenhado no brincar das crianças da Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE; e

investigar até que ponto o brincar das crianças tem ajudado a qualificar a prática docente na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE” (2025, p.10).

Diante da característica interpretativa dos objetivos a serem alcançados, esta pesquisa se amparou na abordagem qualitativa de pesquisa; e perante o desafio de compreender a realidade de uma cultura escolar, elegeu-se a etnografia como metodologia capaz de fomentar um relato descritivo do brincar na educação infantil, que evidenciasse respeitosamente as descobertas do estudo a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (ERICKSON, 2004).

O trabalho de campo aconteceu durante 5 (cinco) meses, período dedicado a recolha de dados através do uso da entrevista semiestruturada (RICHARDSON, 2012), da observação participante (ERICKSON, 2004) e do diário de campo (BOGDAN; BIKLEN,

1994). E o processo de categorização e análise dos dados se deu através da triangulação (ERICKSON, 2004) e da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

O relato etnográfico suscitado inquietou as pesquisadoras a construírem uma proposta de aplicação da pesquisa que provocasse a reflexividade na realidade investigada. de modo que elaboraram uma proposta de projeto de extensão, chamado ““Diálogos com o brincar na Educação Infantil”, direcionado às professoras sujeitos dessa pesquisa e aos estudantes de Pedagogia da UPE-CMN, que consistirá em um espaço de partilha de conhecimentos e experiências teórico-práticas baseadas nas descobertas desse estudo” (SILVA; SILVA, 2025, p.13). Uma proposta de aplicação da pesquisa que está descrita nesta obra.

No primeiro capítulo, apresentam-se diversas perspectivas epistemológicas sobre o brincar, através de um diálogo entre autores de algumas

áreas do conhecimento como a psicanálise, a psicologia, a antropologia, a sociologia e a educação.

No segundo capítulo, amplia-se esse diálogo inicial, situando-o na realidade concreta investigada por Silva e Silva (2021; 2025), momento em que compartilha-se uma síntese das descobertas do estudo em questão e uma breve análise desses achados à luz das teorias do brincar; em sequência, detalha-se o projeto de extensão que configura-se como uma proposta de aplicação dessa pesquisa, bem como descreve-se a metodologia que o subjaz.

CAPÍTULO 1

ALGUMAS PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO COM O BRINCAR

O desejo de compreender as reverberações do ato de brincar na vida humana tem suscitado o interesse de diversas áreas do conhecimento, gerando um diálogo epistemológico plural, mediado por diversas perspectivas científicas, algumas delas vamos discutir aqui.

No âmbito da psicanálise, Freud (1972) considerou o brincar como a ação predileta da criança, uma atividade que ela realiza com seriedade, investindo toda sua emoção. Nesse sentido, ao contrário do paradoxo tão estabelecido no senso comum entre brincadeira e seriedade, Freud propôs na verdade uma oposição entre o brincar e o real, justificando que, enquanto brinca, a criança se comporta como um “escritor criativo”, capaz de reorganizar os elementos da sua realidade

para atender aos próprios desejos, criando assim “seu mundo de brinquedo”. O qual ela diferencia conscientemente do mundo real ao mesmo tempo em que consegue manter essa atmosfera fictícia e imaginativa atrelada e em constante relação com a realidade.

O autor destaca que as experiências, positivas ou até mesmo negativas, que as crianças vivenciam no mundo real de forma muitas vezes passiva por estarem quase sempre em uma situação de controle dos adultos, são reproduzidas por elas ativamente nas brincadeiras, assumindo no ato de brincar um papel de protagonismo como verdadeiras “senhoras da situação”, motivadas pelo desejo de desfrutar da mesma autonomia e poder dos adultos (FREUD, 1920).

Sobre essa relação entre brincar e atividade, o médico e psicanalista Donald Winnicott foi enfático ao afirmar que “brincar é fazer”. Quem brinca não brinca apenas no plano das

ideias, mas as coloca em prática por meio de uma “experiência criativa” e livre, concretizada em uma relação com o tempo e o espaço. E evidencia que apenas no ato de brincar que se manifesta o uso da integralidade do ser e da criatividade. E que é apenas no exercício dessa experiência criativa que “[...] o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 89).

Além de mediar a descoberta do eu, sob o olhar da psicologia, Vygotsky (1991) acrescenta que o brincar possibilita às crianças a experimentação da coletividade, ao se relacionarem em grupos e sujeitarem o comportamento individual às regras sociais que definem a participação nas brincadeiras, tendo em vista que “[...] não existe brinquedo sem regras” (1991, p. 63).

Isso é válido tanto para as regras que são estabelecidas antes e no decorrer do jogo, como ocorre no jogo de esconde-esconde; quanto para aquelas brincadeiras que definem as regras de

comportamento em situações imaginárias, como por exemplo, na brincadeira de mãe e filha, em que as crianças definem os papéis e estabelecem um comportamento esperado para cada sujeito na situação imaginária. De modo que os jogos de regras pressupõem situações imaginárias e que as situações imaginárias pressupõem o uso de regras.

O psicólogo ainda traz para esse diálogo o brinquedo como uma atividade que sacia as carências da criança, uma relação estabelecida não apenas pelo prazer, mas constituída a partir das motivações e dos interesses das próprias crianças, razões que as impulsiona a se aventurarem no ato de brincar.

Para a compreensão do brinquedo enquanto atividade, o autor endossa que se torna elementar reconhecer que as necessidades das crianças mudam com o tempo, assim como sua forma de lidar com suas vontades. Os bebês e crianças bem pequenas tendem a querer saciar suas vontades rapidamente, aqui e agora.

Enquanto as crianças pequenas já sentem vontades que não podem ser vividas no tempo presente e tão pouco são por elas esquecidas. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (1991, p.62). Dessa forma a imaginação, como função psicológica da consciência, permite que a criança transforme a frustração do não fazer em possibilidades de realizar algo desejado.

No brinquedo, em situações imaginárias as crianças superam, a partir dos seus interesses internos, os limites determinados pelo ambiente externo (campo da percepção) e criam significados que as permite agir cognitivamente (campo do significado) para além das possibilidades que se apresentam em seu campo visual. Nas situações imaginárias a criança pensa, planeja e age de acordo com sua vontade

e pode se comportar e realizar tarefas que não seriam, no cotidiano, comuns a sua idade. Pois, “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (1991, p. 69).

Essa liberdade de ação, mencionada também por Freud (1980), proporciona a criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria postulada por Vygotsky, permitindo a ela alcançar um elevado grau de desenvolvimento.

Percepção que coaduna com a perspectiva do psicólogo Leontiev (2010), que considera o brincar a “atividade principal” da criança, não por ocupar uma maior proporção do tempo diário dela, mas por proporcionar “[...] as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (2010, p. 122).

Em diálogo com as ideias de Freud (1980), Winnicott (1975) e Vygotsky (1991), até aqui apresentadas, Leontiev (2010) elucida ainda que a criança ao desenvolver a percepção sobre o “mundo objetivo” age ativamente sobre os elementos que estão ao seu alcance e também realiza experiências ativas mais ampliadas na tentativa de atuar como os adultos.

E é agindo que a criança participa do mundo. “A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (2010, p. 121). Essa ação da criança reproduzir na brincadeira a prática social de um adulto Leontiev (2010) chamou de “papel lúdico”. Nesse sentido, como a brincadeira tem como foco a própria ação, torna-se um momento ideal para que a criança, em seu papel lúdico, aja em

situações do universo adulto no plano da brincadeira, livremente, sem preocupar-se com resultados ou com a geração de algum produto, ressignificando os elementos disponíveis e acessíveis a ela para se aproximar da ação que de fato deseja realizar.

A ação do brincar relaciona-se a realização de um conjunto de operações que permitem alcançar o objetivo desejado conscientemente. O conteúdo desta ação e seu passo a passo estão diretamente associados a um acontecimento da realidade, exigindo verossimilhança com os procedimentos, as regras e os comportamentos reais.

No entanto, os recursos que aparelham a ação podem ser adaptados ou substituídos. De modo que o autor ressalta que no brincar não predomina a fantasia, mas a ação real. “Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tomam necessária a imaginação e dão origem a ela” (2010, p. 127).

Destarte, a imaginação é evocada justamente para adaptar as condições reais do ambiente onde a criança brinca às necessidades reais da ação experienciada na brincadeira. Há assim uma ruptura com os significados e sentidos reais dos objetos que, apesar de permanecerem claros para as crianças, no brinquedo dão lugar a um sentido e um significado lúdico que surgem enquanto a criança brinca.

Nessa direção, o filósofo e antropólogo Brougère (2006) evidencia que a brincadeira caracteriza-se por ser uma ação livre que produz seus próprios instrumentos. Inclusive, podendo a criança dar funções novas, não convencionais, aos objetos acessíveis a ela. A função pré-estabelecida das coisas é, então, substituída pelo valor simbólico atribuído pela criança, este último torna-se a própria função do objeto.

“Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou

relativamente real” (2006, p. 16). A modificação da imagem do objeto pela criança altera a forma de utilizá-lo e isso acontece para que as representações ocasionadas pelo brinquedo deem sentido à atividade lúdica. Para Brougère, a dimensão simbólica torna o brinquedo uma das formas de acesso e manipulação, pelas crianças, das representações e imagens que compõem o universo cultural da sociedade.

Assim, em oposição à concepção da brincadeira como uma atividade natural da criança, Brougère propõem que esta seja compreendida como uma atividade social e cultural, aprendida nas interações da criança com as pessoas com as quais convive.

Essa característica sociocultural do brincar é bem exemplificada em uma brincadeira das crianças do povo indígena Xikirin, narrada pela antropóloga Clarice Cohn (2005). No episódio, os meninos saem para caçar passarinhos e, ao retornarem à aldeia, entregam a caça às

meninas. Em busca do significado simbólico dessa ação de verossimilhança ao que ocorre entre os homens e mulheres no cotidiano da aldeia, a autora destaca que as crianças além de realizarem a apropriação do patrimônio cultural e de se aproximarem das atividades da vida adulta, constroem vínculos sociais e de troca para toda a vida e, nessas relações que ocorrem no brincar, produzem e transmitem a cultura.

Isso nos recorda a questão da socialização das crianças evidenciada por Corsaro como um “processo produtivo-reprodutivo”, modificado e ampliado pelo desenvolvimento cada vez mais complexo da cognição e da linguagem e pelas alterações dos contextos sociais em que convivem e interagem. “Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa [...]”, em que as crianças apreendem os conteúdos da vida adulta para participar dela e reproduzi-laativamente e

criativamente na cultura de pares (2002, p. 114).

Nessas interações, as crianças se apropriam das linguagens próprias da brincadeira, que possui uma forma específica de comunicação capaz de modificar o sentido real das coisas, significações criadas, acordadas, entendidas e acolhidas por aqueles que brincam. Uma “metacomunicação”, por vezes incompreendidas por quem observa a brincadeira de fora.

As regras, por exemplo, estão vinculadas a esse processo de “metacomunicação” e são socializadas entre as crianças enquanto interagem nas brincadeiras. Em concordância com Vygotsky (1991), Brougère reconhece as regras como indispensáveis na realização da brincadeira e do jogo. No entanto, evidencia que não são regras fixas e imutáveis, estão na verdade a mercê dos acordos entre aqueles que brincam, modificando-as antes e durante a brincadeira.

Para estabelecer sua “metacomunicação” e manter a mobilidade das regras, o brincar pressupõe que as crianças desfrutem de liberdade para participar, escolher, decidir, construir... Esse cenário complexo, criativo, simultaneamente, livre e flexível, faz com que as aprendizagens suscitadas nas brincadeiras sejam indeterminadas, com desfechos imprecisos.

Não obstante, a liberdade e a imprevisibilidade do brincar muitas vezes são sufocadas pelos interesses exclusos dos adultos, que tentam atrair a atenção das crianças, disfarçando de brincadeiras atividades de caráter didático-pedagógico (BROUGÈRE, 2006).

Essas situações em que o adulto manipula ou deturpa o brincar para alcançar algum objetivo instrucional com as crianças são denominadas pela pedagoga Tânia Fortuna (2007) como “jogo-isca”. Praticado por professores que obscurecem suas reais intenções na

sombra de uma atividade que a princípio tem aparência de brincadeira para fisgar o interesse das crianças, mas que logo se revela em mais uma atividade controlada pelo adulto, para fazê-las absorverem conteúdos curriculares de forma passiva. Conteúdos esses que, em muitos casos, divergem do previsto na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL 2017; 2009).

“Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar” (WAJSKOP, 2012, p. 31). Nesse cenário, a carência de liberdade, que limita as atitudes livres e criativas das crianças, faz com essa ação deixe de ser uma brincadeira e torne-se uma “atividade altamente estruturada”, cujas regras e comportamentos esperados são pré-definidos rigorosamente pelos adultos (SMITH, 2006).

Talvez a sensação de não conseguirem controlar o brincar das crianças e a insegurança gerada pela

imprevisibilidade das aprendizagens que advém das brincadeiras, desencadeiem a descrença e a manipulação dos adultos, a ponto de reduzirem ao máximo o lugar das brincadeiras no cotidiano da criança, substituindo-as por atividades que julgam mais produtivas e mensuráveis.

No entanto, é importante considerar que quando brinca a criança se desenvolve integralmente e sem pressões; mobiliza corpo e mente para participar ativamente do mundo, transformando-o. Movimento tão interativo e complexo que, apesar de ter como objetivo a própria ação de brincar, ocasiona descobertas cognitivas, físicas, sociais, culturais, emocionais, entre outras, que impulsionam e sustentam qualquer outro processo de aquisição de conhecimentos, inclusive aqueles propostos pelas instituições de educação formal.

Todo esse diálogo epistemológico de certo subsidiou o reconhecimento do brincar como um direito da criança associado aos direitos ao lazer e à cultura,

proclamados no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). No artigo 16 inciso IV do Estatuto da Criança o Adolescente o brincar é evidenciado como um dos pressupostos ao direito à liberdade (BRASIL, 1990). E a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que estabelece as diretrizes das políticas públicas destinadas à primeira infância, fase que compreende crianças de até 6 (seis) anos de idade, define em seu artigo 5º (quinto) o brincar como uma prioridade e no seu artigo 17 (dezessete) delega ao poder público a responsabilidade de criar espaços para o brincar acontecer (BRASIL, 2016).

As reverberações do âmbito legislativo impactaram as políticas da educação infantil, cujo cenário curricular compreende as interações e a brincadeira como eixos estruturadores das propostas pedagógicas (BRASIL, 2009). E o brincar consolida-se como um dos seis

direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017).

A disseminação dos estudos sobre o brincar ao passo que impulsionou a conquista desse direito das crianças, também se configura como um dos desafios para a efetivação das leis e proposições curriculares, tendo em vista que a influência do senso comum se constitui em uma barreira persistente, fortalecida pela carência de diálogos amplos, amparados em pesquisas sobre o brincar, as crianças e suas infâncias.

É preciso sempre lembrar que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”, como tão bem sintetiza a pedagoga Tizuko Kishimoto (2010, p.1).

Dessa forma, o primeiro grande passo para garantir o direito de brincar é conhecermos este fenômeno sociocultural a partir das descobertas pesquisadas e de um olhar sensível aos interesses e preferências das crianças reais.

Agora vamos adentrar na realidade pesquisada por Silva e Silva (2021; 2025) e dialogar sobre a relação entre as concepções dos adultos sobre o brincar e suas implicações na qualidade das brincadeiras vivenciadas pelas crianças na educação infantil do contexto investigado.

CAPÍTULO 2

DESCOBERTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE O DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E O BRINCAR

Neste capítulo, iremos recordar as descobertas da pesquisa de Silva e Silva (2021; 2025), descrevendo-as brevemente, analisando-as através de um diálogo teórico-empírico para, assim, lançarmos novas discussões e reflexões.

Iniciemos então evocando como eram constituídos os espaços onde as crianças podiam brincar na escola *locus* de pesquisa. Após a entrada do prédio da educação infantil, estava um parque interditado, com brinquedos sem manutenção e encobertos pelo mato. Do parque conseguia-se visualizar as salas das turmas, locais onde as crianças permaneciam quase por todo tempo da rotina diária. Essas salas não dispunham de brinquedos ou outros materiais que

estivessem disponíveis às crianças para brincar.

Para merendar, as crianças iam ao refeitório, onde deveriam ficar sentadas e em silêncio, não sendo permitido brincar nesse local. Os brinquedos mal conservados que eram ofertados às crianças durante o intervalo, eram guardados na pequena sala da supervisora. Na sala da brinquedoteca ficavam trancados os brinquedos bem conservados e as crianças só poderiam acessá-los se as professoras se responsabilizassem em pegá-los e devolvê-los, de modo que vigiassem o manuseio das crianças para evitar danos (SILVA; SILVA, 2021).

Nos locais mencionados, as crianças não podiam brincar livremente. Já na área externa, as crianças podiam brincar, local “onde havia o pátio descoberto, os corredores entre as salas, a calçada e a sombra do Pau-Brasil” (SILVA; SILVA, 2025, p.74).

Ao analisarmos esse cenário sem diversidade de espaços que as crianças brincavam diariamente, recordamos estudos desenvolvidos por Barbosa (2006), Horn (2004, 2017) e Oliveira (2019) que discutem a não neutralidade na oferta e organização dos espaços. Entendendo-a como elemento constitutivo do currículo da instituição de educação infantil que incide na mediação de experiências, interações e brincadeiras, cuja conformação traduz na verdade as concepções e crenças da proposta pedagógica e da cultura escolar.

Os ambientes podem ser desafiadores e ricos em diversidade ou disciplinadores e monótonos. Podem estimular a autonomia ou garantir a submissão das crianças. Um lugar com o parque desativado, salas sem brinquedos, precarização do local destinado às brincadeiras, controle e vigilância na exploração dos ambientes e materiais, denota escolhas e prioridades adultocêntricas, alheias às necessidades e

interesses das crianças, que não ocupam a centralidade da proposta educativa. E revela ainda uma descrença sobre o brincar e sua consequente marginalização.

A desqualificação do brincar se materializava também na rotina das crianças, que priorizava tarefas de leitura e escrita. Assim, instituíram os 30 minutos do recreio como o único horário em que se podia brincar. E as brincadeiras, que surgiam espontaneamente durante as atividades pedagógicas lideradas pelas professoras, eram consideradas atos de indisciplina que comprometiam o aprendizado das crianças (SILVA; SILVA, 2021; 2025).

Para Fortuna (2018), o brincar retira os adultos do centro da ação. E talvez o medo de perder o controle sobre as crianças, mobiliza a criação de rotinas como essa, baseadas na imiscibilidade entre as brincadeiras e as atividades pedagógicas intencionais, sendo as

últimas dominadas pelos adultos e ocupando a maior parcela do tempo.

Kohan (2020) e Barbosa (2006) analisam que a organização do tempo na instituição de educação infantil pode configurar-se como um instrumento de poder social e um limitador dos diálogos com o conhecimento. A supremacia do tempo adulto, cronológico, produtivo e rígido impede as crianças de serem ativas, livres e criativas no brincar, com isso perde-se a humanização nas relações e interações e impossibilita-se o desenvolvimento integral, finalidade da educação infantil.

Neste tempo do recreio, no qual as crianças podiam brincar sem serem repreendidas pelas professoras, as crianças da Educação Infantil não podiam interagir com as crianças dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que havia na cultura escolar o receio das crianças maiores machucarem as crianças menores. Nesse momento, os brinquedos que ficavam guardados em um balde

grande eram lançados no chão do pátio para as crianças (SILVA; SILVA, 2021; 2025).

As autoras salientam que esses brinquedos eram malcuidados, sem diversidade, e além deles não havia nenhum outro material ou objetos que as crianças pudesse ter acesso para potencializar as experiências ao brincar. A quantidade destes brinquedos não era suficiente para atender o número de crianças e isso provocava brigas entre elas.

Neste único momento reservado às brincadeiras no cotidiano institucional, as professoras assumiam o papel de indicar o início e o término do recreio, impedir a participação das crianças que se “comportaram mal” durante as atividades pedagógicas, retirar da brincadeira aquelas que protagonizassem conflitos e socorrê-las em situações de acidente. Apenas com essas intervenções pontuais, as docentes aproveitavam o recreio das crianças para descansar. A supervisora

ficava responsável por olhar as crianças durante o recreio.

A exploração e a descoberta eram desfavorecidas pelo espaço estático, tempo reduzido e poucos recursos disponíveis. “Isso fazia com que as brincadeiras fossem repetitivas, de curta duração e descontínuas, impactando a aquisição de novas e mais desafiadoras experiências de aprendizagem” (SILVA; SILVA, 2025, p.93).

Ao superarmos a concepção de naturalização do brincar o reconheceremos, como sugerem Cohn (2005), Brougère (2006) e Wajskop (1995, 2012), como ação sociocultural aprendida, produzida e transmitida criativamente nas interações entre as pessoas e a cultura. A separação das crianças por faixa etária e a não participação dos adultos durante as brincadeiras, limitam entre os coetâneos as relações de troca, impedem o compartilhamento de formas diferentes e mais elaboradas de brincar, inviabilizam a ampliação do repertório de brincadeiras

e tudo isso reverbera no processo de produção de conhecimentos na cultura das infâncias.

Além disso, o brincar media um alto grau de desenvolvimento integral nas crianças quando essas têm acesso livre e humanizado a materiais organizados e ofertados por meio de uma disposição respeitosa de objetos e brinquedos diversos, com quantidade, qualidade e segurança, que dialoguem com as suas culturas e que passem por um constante processo de seleção, manutenção e limpeza (KISHIMOTO, 2010).

Barbosa (2006), Brougère (2006), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Brasil (2017), Horn (2004, 2017) e Oliveira (2019), destacam a inerência da organização do ambiente físico e relacional ao trabalho do professor da educação infantil. A qualidade das interações e brincadeiras depende da qualidade dos espaços, materiais, tempos e relações que precisam ser pensados com intencionalidade pedagógica, em um

movimento sensível de observação e escuta das crianças. Para que suas preferências, interesses, necessidades e culturas inspirem o continuo processo de construção e reconstrução dos ambientes.

Também faz parte do papel dos professores apoiar as crianças em suas brincadeiras por meio da “[...] participação e da iniciação” (SMITH, 2006, p. 32). Tomando como ponto de partida a observação curiosa e epistêmica do brincar. Essa aproximação dos professores com a cultura lúdica infantil gera vínculos afetivos entre adultos e crianças, sustentados em relações horizontais de confiança e autonomia.

A desmarginalização das brincadeiras nas instituições de educação infantil, como nos apontam Barbosa e Fortuna (2015), demanda um processo de formação lúdica que reconheça o brincar como prática formativa, desmistifique concepções adultocêntricas e aproxime sensivelmente os adultos do universo das crianças.

Um processo formativo potencialmente lúdico que promova diálogos e experiências com o brincar. Destinado não apenas aos professores, mas também a todos os atores que interferem na efetivação desse direito das crianças.

A partir desse movimento dialógico em torno do brincar e das infâncias, é possível viver uma proposta educativa centrada nas crianças, reconhecidas como sujeitos históricos e direitos, coconstrutoras do conhecimento, da identidade e da cultura (DAHLBERG, MOSS; PENCER, 2019), participantes ativas do conjunto de práticas pedagógicas na educação infantil. Lugar onde o brincar é muito bem-vindo por ser concebido como experiência criativa e livre, insubstituível, direito da criança que promove aprendizagens complexas e o desenvolvimento integral.

2.1. A proposta de aplicação da pesquisa

O trabalho de campo etnográfico de Silva e Silva (2025) permitiu uma aproximação dialógica com os sujeitos em suas interações mediadas pelos espaços, tempos, materiais e relações sociais que conformavam o contexto das brincadeiras na escola investigada.

Sendo o brincar um direito legítimo garantido às crianças, sua precarização no contexto investigado desvelou-se como um problema de ordem social, cultural, política e pedagógica que fomentou o desejo de contribuir, enquanto universidade, com a promoção de um processo de formação potencialmente lúdica que mobiliza-se e engaja-se diversos atores em busca de um movimento formativo, impulsionado por uma práxis, “[...] isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (OLIVEIRA-

FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 7). Inaugurando assim um processo formativo capaz de romper concepções adultocêntricas para transformar a conjuntura do brincar na educação infantil a partir das necessidades e interesses das crianças.

Para tanto, as pesquisadoras elaboraram um projeto de extensão intitulado “Diálogos com o Brincar na Educação Infantil”, que tem por objetivo geral promover o direito de brincar e o processo de formação potencialmente lúdica a partir do diálogo entre as crianças, demais atores da comunidade escolar, estudantes e pesquisadores do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco-*Campus Mata Norte* (UPE/CMN).

No projeto, inicialmente, serão discutidas as descobertas teórico-empíricas deste relato etnográfico para que fundamentem a reflexividade dos participantes da formação sobre o

contexto investigado. A partir do diálogo coletivo, diagnosticarão concepções, práticas e relações sociais da proposta pedagógica e da cultura escolar que precisam ser analisadas e transformadas para favorecer o brincar. Esses aspectos elencados pelo grupo irão compor o foco do planejamento, dos estudos e das experiências na formação potencialmente lúdica.

Durante o processo formativo, no movimento interativo da *práxis*, as crianças e os demais participantes do projeto de extensão elaborarão um plano de ação que norteará as mudanças e transformações na proposta pedagógica e no ambiente físico e relacional, apontará caminhos para aquisição de recursos humanos e materiais, definirá um ciclo permanente de formação potencialmente lúdica, fortalecerá o diálogo coletivo e intersetorial, garantirá a continuidade do projeto e a disseminação do brincar como prática sociocultural e direito da criança.

Com esse projeto pretende-se fazer da formação inicial e continuada um espaço potencialmente lúdico de engajamento coletivo nas ações de defesa e garantia do direito ao brincar. Um ambiente formativo permeado pela partilha de conhecimentos teóricos e experienciais entre crianças e adultos, lugar marcado por um diálogo pautado na democracia, na reflexividade, na escuta do outro e de si mesmo (MOURA; LIMA, 2014).

Deseja-se ainda que esta experiência de parceria entre Escola e Universidade seja de fato efetivada e assim suscite a transformação social. E que a divulgação das iniciativas e conquistas que serão suscitadas por este projeto fomente novas ações e pesquisas preocupadas com a qualidade do brincar das crianças que habitam em outras instituições educativas, cidades, estados, países, enfim, no mundo inteiro.

2.2. Metodologia do projeto de extensão

O presente projeto de extensão ampara-se na abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). Essas características permitirão a interpretação da realidade social da escola, a compreensão sobre as relações humanas que se estabelecem no contexto escolar e entre os participantes da atividade extensionista e a reflexão sobre o papel desempenhado por todos os envolvidos no processo de formação potencialmente lúdica e na efetivação do plano de ação que será elaborado coletivamente.

Em consonância com a abordagem qualitativa, utiliza-se a pesquisa-ação como metodologia de aplicação do conhecimento capaz de suscitar a melhoria das práticas, o

engajamento e o compromisso dos participantes na identificação de problemas, na busca por soluções e na realização de ações que visem à transformação social Richardson (2004).

As fases da pesquisa-ação serão vivenciadas por meio do método da roda de conversa, que se configura como uma dinâmica de diálogo em grupo com o objetivo de “socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA; LIMA, 2014, p.101).

As rodas de conversa que subsidiarão as etapas da pesquisa-ação acontecerão durante 5 (cinco) meses e terão como participantes, inicialmente, as crianças, professores, responsáveis/pais e a equipe gestora da escola, estudantes e pesquisadores do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação

da UPE-CMN, podendo haver a inclusão de novos sujeitos no decorrer do projeto.

Descreve-se a seguir como as etapas da pesquisa-ação, sugeridas por Richardson (2004), serão vivenciadas no decorrer do projeto de extensão.

Na etapa do *diagnóstico*, as descobertas da pesquisa etnográfica de Silva e Silva (2021; 2025) serão partilhadas e, através do diálogo coletivo, os participantes elencarão aspectos do contexto escolar que precisam ser reconfigurados para favorecer o brincar das crianças. Proposições que também nortearão as práticas de formação potencialmente lúdica.

Paralelamente aos encontros de formação potencialmente lúdica, acontecerá o *planejamento da ação*, etapa em que os envolvidos definirão coletivamente o que de fato será realizado e elaborarão um plano de ação para atingir os objetivos traçados.

Na etapa subsequente, a *ação*, as responsabilidades serão compartilhadas,

de modo que todos os participantes deverão estar engajados na execução do plano de ação.

Prossegue-se, então, com a *avaliação* que acontecerá de acordo com as 3 fases elucidadas por Richardson (2004): avaliação do processo, em que serão analisadas as metas em execução e as sugestões de readequações ou mudanças no plano de ação; avaliação dos resultados, nela haverá a mensuração e monitoramento do processo para identificar se os objetivos estão sendo alcançados; e avaliação cíclica, espaço de revisão do processo através da análise dos resultados obtidos, aqui o plano de ação ganhará uma dimensão de continuidade.

Por fim, na etapa da *reflexão*, momento de partilha das aprendizagens suscitadas com o projeto de extensão, analisar-se-á a execução do plano de ação proposto a partir da compreensão que os participantes trazem sobre o contexto em que atuarão.

“Ao concluir esse processo, o grupo apresenta, à comunidade em geral, a sistematização do projeto, destacando os principais resultados, análise e interpretação” (RICHARDSON, 2004, p.9). Assim, as experiências e implicações deste projeto de extensão serão socializadas através da realização de encontros formativos, oficinas, relatos de experiências em eventos acadêmicos, escolares e comunitários, publicações em periódicos e livros, com o intuito de fomentar novas ações que promovam a qualidade do brincar das crianças através do diálogo entre a Universidade, a Escola e a Sociedade, ação coletiva que, quando for vivenciada, viabilizará a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização precária dos espaços, a carência da diversidade de brinquedos e materiais de qualidade, o controle rígido sobre tempo para brincar

e o papel limitado das professoras diante das brincadeiras, são situações que geram o empobrecimento do ambiente físico e relacional e a consecutiva marginalização do brincar no contexto pesquisado por Silva e Silva (2021; 2025).

Essas descobertas do estudo das pesquisadoras demonstram a existência de uma oposição entre brincar e aprender, percepção alimentada nas concepções sobre as crianças, o brincar e a educação infantil que fundamentam a proposta pedagógica e a cultura escolar investigada, centradas nos interesses dos adultos e não nas necessidades, preferências e interesses das crianças.

Compreende-se a urgência de existir um movimento potencialmente lúdico, reflexivo e formativo que impulsionne mudanças de perspectiva, ressignifique a cultura escolar, devolva a centralidade da proposta pedagógica às crianças e ocasione o engajamento das pessoas na efetivação do direito de brincar.

Por isso surgiu a ideia do projeto de extensão “Diálogos com o brincar na Educação Infantil”. Entende-se também que a natureza dialógica da pesquisa aplicada não coaduna com “receitas de como fazer”. Nesse intento, a formação potencialmente lúdica e o plano de ação que serão propostos nesse projeto estarão análogos às demandas reais, construídos gradual e coletivamente, num entrelaçamento de vozes.

Espera-se, então, que este projeto de extensão seja vivenciado, deslocando-se do plano das ideias para ser efetivado no plano da prática, para assim de fato contribuir para a reflexividade e a transformação da realidade investigada.

Essa proposta revela que a inserção social de uma pesquisa em um mestrado profissional, distante de ser apenas um pré-requisito burocrático e obrigatório, desvela-se como uma bússola que orienta e aponta o porquê de se fazer pesquisa.

A perseguição constante por possibilidades de promover a transformação social inspira as ideias de aplicação do estudo, movimento dialógico de entrega total que proporciona uma sensação de plenitude, prazer e alegria que faz do próprio ato de pesquisar uma experiência potencialmente lúdica (LUCKESI, 2017).

O sentido de tudo não se resume na descoberta de novos conhecimentos, tem muito mais haver com o instigante desafio de tornar esses conhecimentos significativos para os sujeitos do contexto investigado, a ponto de fazer as pesquisadoras engajarem-se pessoalmente no processo de diálogo entre pesquisa e realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, n. 15, Ano 9, p. 13-40, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2009, Seção 1, p. 20. Disponível em:

http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho 1990.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. seção 1, p. 18.

_____. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao

faz-de-conta das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ERICKSON, Frederic. Descrição Etnográfica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (Tradutora). **Etnografia na educação: textos de Frederic Erickson**. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004. p. 02-39.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Revista da Província Marista do Rio**

Grande do Sul. Porto Alegre, n. 31, ano 7, p.20-21, maio/ago. 2007.

_____. A importância do brincar na infância. In: Horn, Cláudia Inês. [et al]. *Pedagogia do brincar*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. (1907). “**Gradiva**” de Jensen e outros trabalhos. In: _____ . *Obras completas*, v. 9. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. (1920). Além do princípio do prazer, psicologia de grupos e outros trabalhos. In: _____. *Obras completas*, v. 18. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos

espaços na educação infantil. Porto Alegre:Artmed, 2004.

_____. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. n 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. p. 01-20. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morschida/file>>. Acesso em: 02 maio 2021.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar . In: Vygotski, Lev Semionovitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** . São Paulo: Ícone, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e aprendizagens: a experiência lúdica na educação. [Entrevista concedida a Revista Com Censo (RCC)]. **Cadernos RCC**, Distrito Federal, n. 3, vol. 4, p. 100-102, ago. 2017.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Estudos etnográficos da educação:** uma revisão de tendências no Brasil. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, Adriana Ferro Moura; LIMA, Maria Glória Lima. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da associação da criança. Porto: Porto editora, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. [et al.]. O trabalho do professor na educação infantil. 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acessado em: 18 de abr. de 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação. In: Roberto Jarry Richardson.

(Org.). **Pesquisa-Ação**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 149-174.

_____. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SILVA, Karla Pereira Aprigio; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. O brincar das crianças na Educação Infantil: um olhar etnográfico. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, 2021.

SILVA, Karla Pereira Aprigio; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma etnografia do brincar no contexto da educação infantil de uma escola**

municipal de Nazaré da Mata-PE.

Maceió-AL: Kattleya, 2025.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

_____. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete.** São Paulo: Cortez, 2012.

WINNICOTT, Donald w. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.



KattleYa
EDITORIA

