



**UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Ciências - Bauru



STEFANI CAROLINE DA SILVA SOUSA

**AS CULTURAS DA INFÂNCIA E O BRINCAR NA ESCOLA:
UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

**Bauru
2024**

STEFANI CAROLINE DA SILVA SOUSA

**AS CULTURAS DA INFÂNCIA E O BRINCAR NA ESCOLA:
UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

Orientadora: Denise Aparecida Corrêa

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, para
obtenção do grau (Licenciada em
Educação Física).

Bauru
2024

Sousa, Stefani Caroline Da Silva.

As Culturas da Infância e o brincar na escola: Um estudo de revisão sistemática da literatura /Stefani Caroline Da Silva Sousa – Bauru, 2024

45 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura – Educação Física) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Denise Aparecida Corrêa

1. Criança. 2. Culturas da Infância. 3. Brincar na escola. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus avós.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão aos meus pais, Janaina e José Augusto, que sempre me incentivaram a estudar e me ofereceram suporte incondicional, tanto financeiro quanto emocional. Agradeço também aos meus avós, Maria Rosa e Jonas Silva (em memória), que foram os primeiros a saber da minha aprovação na universidade e que muito me incentivaram durante o processo de mudança para Bauru-SP. Em especial, recordo meu avô, que partiu durante minha graduação e que, assim como eu, sonhou com este momento de conclusão; ele sempre estará presente em minha memória enquanto eu viver.

A minha irmã mais velha, Juliana, merece um agradecimento especial. Sua criatividade e inspiração foram fundamentais ao longo deste percurso, e sua presença como um ombro amigo fez toda a diferença. Nunca me faltou incentivo para me formar da maneira mais leve e feliz, e assim se concretizou, graças a ela.

Agradeço sinceramente à minha orientadora, a professora Dra. Denise Aparecida Corrêa, que me acolheu durante todo esse processo. Não há palavras que possam expressar o sentimento de gratidão que nutro por ela. Dentre os desafios enfrentados ao longo da graduação, foi ela quem me forneceu o suporte necessário para que meu Trabalho de Conclusão de Curso fosse concluído com êxito.

Expresso também minha gratidão à professora Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, que me acompanhou durante dois anos como coordenadora do projeto Núcleo de Ensino, no qual fui bolsista. Sua contribuição para a minha formação acadêmica foi inestimável, proporcionando-me diversas oportunidades de participação em eventos nacionais e internacionais, experiências que levarei comigo para sempre.

Agradeço aos professores do meu processo de estágio, que abriram suas aulas para que eu pudesse estar presente e aprender com eles. Essas experiências foram tão enriquecedoras que reforçam minha convicção de que estou no caminho certo. Em especial, agradeço aos professores Christiane, Suzi, Fabricia, Guilherme e Elvis.

Por fim, agradeço à Universidade Pública por me proporcionar uma formação de altíssima qualidade e gratuita, com excelentes professores e pesquisadores. Obrigada, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; mais do que um sonho, essa experiência se tornou uma realidade.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetivou identificar e analisar a produção científica e acadêmica que tematiza o brincar e as Culturas da Infância no contexto escolar, por meio de uma revisão sistemática da literatura. A investigação buscou responder às questões norteadoras: como o brincar é contemplado nos estudos acadêmicos e científicos relacionados às Culturas da Infância? Quais resultados e reflexões essa produção tem evidenciado ao analisar a temática do brincar e as Culturas da Infância em suas relações com o contexto escolar? Foram analisados dezesseis estudos selecionados, dentre os anos de 2019 a 2024, nos estudos analisados, o brincar é concebido como um elemento central nas Culturas da Infância, funcionando como um espaço essencial para a expressão pessoal, o desenvolvimento da identidade e a construção social. No contexto escolar, o brincar adquire uma importância pedagógica inegável, contribuindo para a socialização das crianças e para o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove a criação de vínculos sociais e oferece oportunidades de vivências que estimulam a criatividade e a interação entre pares. Os resultados evidenciaram que o brincar é tratado de forma interdisciplinar e associado a práticas pedagógicas que promovem o protagonismo infantil, a criatividade e a interação social, sendo amplamente utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Entretanto, verifica-se a necessidade de aprofundar investigações sobre o brincar no contexto escolar, especialmente no que se refere às suas potencialidades como, explorando suas múltiplas potencialidades nas práticas educativas e ampliando a compreensão de seu papel transformador no desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a valorização das Culturas da Infância e do brincar é fundamental para a construção de uma educação que respeite as singularidades das crianças. Essa abordagem promove práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e alinhadas às demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Palavras-chave: Criança. Culturas da infância. Brincar na escola.

ABSTRACT

This Final Course Paper (TCC) aimed to identify and analyze scientific and academic productions addressing play and the Cultures of Childhood within the school context through a systematic literature review. The investigation sought to answer the guiding questions: How is play approached in academic and scientific studies related to the Cultures of Childhood? What results and reflections has this body of research evidenced when analyzing the relationship between play, the Cultures of Childhood, and the school context? Sixteen studies published between 2019 and 2024 were analyzed. In these studies, play is conceived as a central element of the Cultures of Childhood, functioning as an essential space for personal expression, identity development, and social construction. Within the school environment, play assumes undeniable pedagogical importance, contributing to children's socialization and learning processes while fostering social bonds and providing opportunities for experiences that stimulate creativity and peer interaction. The results revealed that play is approached interdisciplinarily and associated with pedagogical practices that promote children's protagonism, creativity, and social interaction. It is widely used as a teaching and learning strategy in both Early Childhood Education and Elementary Education. However, there is a need to deepen investigations into play within the school context, particularly regarding its multiple potentials in educational practices, and to expand understanding of its transformative role in children's holistic development. In conclusion, valuing the Cultures of Childhood and play is essential for constructing an education that respects the uniqueness of children. This approach fosters more inclusive, meaningful pedagogical practices aligned with contemporary demands, contributing to the formation of critical, creative, and participative individuals.

Keywords: Child. Cultures of Childhood. Play in School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	12
AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS, A ESCOLA E O BRINCAR	12
1.1 INFÂNCIAS: UMA CATEGORIA HISTÓRICO-CULTURAL	12
1.2 AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS: O BRINCAR COMO UM DOS SEUS PILARES	15
1.3 POR UMA CULTURA DAS INFÂNCIAS NA ESCOLA	19
CAPÍTULO 2	24
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
CAPÍTULO 3	29
RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
3.1 ANO DE PUBLICAÇÃO E NATUREZA DOS ESTUDOS	30
3.2. OBJETIVOS DOS ESTUDOS	32
3.3. CONTEXTOS DOS ESTUDOS E PARTICIPANTES	33
3.4. CONCLUSÕES DOS ESTUDOS	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

Através da disciplina Educação Física Escolar I, ministrada por minha orientadora, tive o primeiro contato mais aprofundado com o conceito das Culturas da Infância. Esse encontro inicial despertou em mim o interesse por investigar o tema com maior profundidade, levando-me a realizar trabalhos acadêmicos e pesquisas subsequentes, culminando no desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo das Culturas da Infância revela-se essencial para entender a infância como uma categoria social e histórica, especialmente no âmbito escolar, onde o brincar se torna uma prática fundamental.

Essa abordagem, conforme destacam autores como Manuel Jacinto Sarmiento, propõe uma visão da criança como ator social ativo, capaz de produzir e transformar sua própria cultura. O autor argumenta que a infância não é uma fase homogênea e universal, mas um conjunto de "infâncias" múltiplas e diversas, influenciadas por fatores como classe social, gênero, etnia e contexto cultural (Sarmiento, 2004).

As crianças, dessa forma, devem ser compreendidas em suas particularidades, pois suas vivências são moldadas pelos quatro pilares das culturas das infâncias propostos por Sarmiento (2004): interatividade, ludicidade, reiteração e fantasia do real.

A interatividade refere-se ao papel central das relações e trocas com o ambiente e outras pessoas, que enriquecem o desenvolvimento infantil. A ludicidade destaca a importância do brincar como uma forma essencial de aprender e explorar o mundo. A reiteração envolve a repetição de ações e práticas, que ajudam as crianças a consolidar habilidades e conhecimentos. Por fim, a fantasia do real reflete a capacidade infantil de ressignificar a realidade, transformando objetos e situações cotidianas em experiências imaginativas. Esses pilares evidenciam a necessidade de uma análise cuidadosa sobre como as infâncias se manifestam em diferentes contextos, especialmente na escola, uma instituição fundamental para promover a socialização, o aprendizado e o desenvolvimento de diversas linguagens e formas de expressão, mediando a relação da criança com seus pares, adultos e o mundo ao seu redor (Sarmiento, 2004).

Dentro desse contexto, o brincar assume um papel central nas Culturas da

Infância, sendo reconhecido não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma forma essencial de linguagem e de expressão, construção de identidade e desenvolvimento. Como afirma Kishimoto (2010, p.1), "para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia", funcionando como um espaço onde elas exercitam sua criatividade, bem como, testam e negociam papéis sociais e constroem conhecimentos.

Ainda em acordo com a autora, as brincadeiras, tanto as espontâneas quanto as organizadas, fornecem às crianças oportunidades para interações sociais que vão além das regras e normas formais impostas pelos adultos, permitindo a criação de significados e a vivência de novas experiências (Kishimoto, 2010).

A escola, portanto, desempenha um papel crucial ao integrar o brincar como elemento central em suas práticas pedagógicas na infância. Mais do que um espaço de cuidado, ela deve ser vista como um espaço de promoção das Culturas das Infâncias, onde as crianças têm a chance de experimentar, negociar e construir coletivamente suas experiências.

Como (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007) ressaltam, a educação infantil deve considerar as especificidades das Culturas da Infância para que os processos de ensino-aprendizagem sejam efetivamente significativos. A promoção do brincar dentro da escola reflete essa valorização, ao proporcionar às crianças um ambiente que reconhece e respeita suas formas próprias de expressão.

Diante desse cenário, duas questões mobilizaram nossa investigação: como o brincar é contemplado nos estudos acadêmicos e científicos relacionados às Culturas da Infância? Quais resultados e reflexões o conjunto desta produção tem evidenciado ao analisar a temática do brincar e as Culturas da Infância em suas relações com o contexto escolar?

Nesta direção, objetivou identificar e analisar a produção científica e acadêmica que tematiza o brincar e as Culturas da Infância no contexto escolar, mediante revisão sistemática da literatura.

Pretende-se compreender como esses conceitos têm sido discutidos no âmbito acadêmico científico, especialmente se aludem ao reconhecimento do protagonismo infantil no sentido de possibilitar a escuta das vozes das crianças nos processos educativos. Ao investigar a intersecção entre as culturas lúdicas infantis e as práticas pedagógicas nas escolas, buscamos fornecer subsídios que possam contribuir para uma educação mais inclusiva, democrática e atenta às singularidades das infâncias.

O presente trabalho organiza-se em capítulos que visam aprofundar a compreensão sobre as Culturas da Infância e o brincar na escola, articulando os conceitos teóricos e os resultados de uma revisão sistemática da literatura.

O capítulo 1 intitulado “As Culturas das Infâncias, a escola e o brincar”, Neste capítulo, abordamos os conceitos centrais que embasam a discussão sobre as Culturas da Infância, destacando o desenvolvimento histórico e as concepções que delineiam essa área de estudo, além das implicações educacionais e curriculares associadas. Ainda neste capítulo, no tópico 1.1, “Infâncias: uma categoria histórico-cultural” apresenta uma análise da evolução histórica das concepções de infância, destacando como essas ideias foram moldadas por diferentes contextos culturais, sociais e econômicos ao longo do tempo. Aqui, discutimos como a visão sobre as infâncias evoluiu para o entendimento da infância como uma categoria social e histórica. No tópico 1.2 “As Culturas das Infâncias: o brincar como um dos seus pilares”, exploramos as Culturas da Infância a partir de quatro pilares essenciais: interatividade, reiteração, fantasia do real e ludicidade. Cada pilar é analisado em sua importância para a construção das identidades infantis e para a compreensão de como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. No tópico 1.3 “Por uma cultura das infâncias na Escola” examina como as Culturas da Infância se manifestam no ambiente escolar e qual o papel da escola na valorização dessas culturas. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na BNCC, discutimos como o sistema educativo pode incorporar as vivências culturais das crianças em suas práticas pedagógicas.

No capítulo 2, “Procedimentos Metodológicos”, detalham-se os procedimentos adotados para a realização do estudo, com foco na metodologia da pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão sistemática da literatura. São apresentados os critérios para a seleção dos estudos analisados, garantindo a clareza e rigor metodológico.

O capítulo 3, “Resultados e Discussões”, organiza a análise e discute os dados coletados à luz dos estudos selecionados, a partir de quatro categorias: “Natureza e Ano das Publicações”, na qual analisamos os anos de publicação e a natureza dos estudos, com uma análise comparativa para identificar tendências e períodos com maior volume de pesquisas; “Objetivos dos Estudos”, a qual agrupa os estudos em três temáticas principais: a) o brincar como construção social; b) análise de intervenções pedagógicas; e c) a perspectiva dos professores sobre jogos e

brincadeiras, destacando os objetivos mais recorrentes entre os trabalhos selecionados; “Contextos dos Estudos e Participantes”, são descritos os participantes envolvidos nas pesquisas e os procedimentos metodológicos empregados na coleta de dados, proporcionando uma visão ampla sobre as características dos estudos analisados; E, na categoria “Conclusões”, foram analisadas as conclusões dos estudos, agrupados em três temáticas: a) o brincar como objeto de aprendizagem e desenvolvimento; b) o impacto sociocultural das práticas lúdicas no ambiente escolar; e c) ações e concepções pedagógicas identificados, oferecendo uma reflexão crítica sobre as contribuições dos trabalhos revisados.

Por fim, nas considerações finais, apresentam-se as principais conclusões obtidas a partir da análise teórica realizada, ressaltando as contribuições do estudo para a compreensão das Culturas da Infância e o brincar na escola.

CAPÍTULO 1

AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS, A ESCOLA E O BRINCAR

1.1 INFÂNCIAS: UMA CATEGORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A infância, ao longo da história, tem sido compreendida como uma construção social que adquire contornos específicos na modernidade, influenciada por transformações econômicas, políticas e culturais. O surgimento do "sentimento de infância" está diretamente relacionado às mudanças nas estruturas familiares e nas formas de organização da sociedade durante a modernidade Ariès (1981).

Ariès (1981) argumenta que, antes desse período, as crianças eram frequentemente vistas como "pequenos adultos", inseridas no mundo adulto, sem uma clara distinção de seu lugar na sociedade. Com o advento da família nuclear e a ascensão da burguesia, a infância passou a ser confinada ao ambiente doméstico e escolar, representando o controle e a moralização das novas gerações.

Porém, ao contrastar esse cenário com a realidade brasileira, a infância no Brasil colonial, especialmente a das camadas empobrecidas, foi marcada pela exclusão e marginalização. Ao contrário da Europa, onde a infância começa a ser reconhecida como uma fase distinta e protegida, no Brasil a infância, particularmente a das crianças indígenas, escravizadas e empobrecidas, era tratada de maneira desprotegida e negligenciada, muitas vezes relegada à assistência religiosa. Como afirma Del Priore (2004) essas crianças não tinham um lugar claro dentro da sociedade, sendo tratadas como objetos de assistência em vez de sujeitos de direitos. Nesse contexto, as crianças de rua no Brasil, desde o século XVI, sobreviveram em condições precárias, distantes da idealização europeia da infância, onde o cuidado e a educação eram centralizados no núcleo familiar. Assim, a infância brasileira, especialmente a de classe popular, se construiu à margem das concepções europeias da infância, refletindo as desigualdades sociais e a falta de políticas públicas voltadas para seu desenvolvimento.

É bom não esquecer que estas pequenas vidas estavam ligadas estreitamente à evolução do sistema econômico. A criança era a vítima preferida das crises frumentárias, das tensões sociais, das epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre os pobres e os ricos; os últimos, sem dúvida,

mais vulneráveis e adoentados (Del Priore, 2004, p. 89).

Entretanto, o reconhecimento da infância como uma categoria autônoma não foi universal nem homogêneo. Sarmento e Tomás (1997) apontam que as condições econômicas e sociais sempre foram fatores determinantes na forma como as crianças vivenciam sua infância. Crianças em situações de vulnerabilidade, pertencentes a classes sociais mais baixas ou residentes em contextos periféricos, frequentemente não experimentam a infância idealizada pelas classes médias e altas. A globalização acentuou essa realidade, exacerbando as disparidades sociais em escala global e intensificando as desigualdades nas vivências da infância.

Sarmento (2004) enfatiza que a infância, embora seja uma fase universal da vida, é experienciada de maneira distinta conforme os contextos sociais e culturais. Nesse sentido, a globalização e as desigualdades sociais intensificam as diferenças nas formas como as crianças vivenciam suas infâncias, resultando em múltiplas infâncias que coexistem em uma "infância global".

Como observam Souza e Salgado (2008):

Ao mesmo tempo em que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, culturas, línguas, credos e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado pelos computadores, Internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os links que a compõem e, assim não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar (p. 213).

Outro ponto central é a pluralidade das infâncias, um conceito que desafia a visão homogênea e universal da infância. Sarmento (2003, p.14) aponta que "existem várias infâncias dentro de uma infância global", uma vez que cada criança vivencia sua infância de maneira única, influenciada por fatores como classe social, gênero, etnia e contexto geográfico. A globalização, embora promova uma cultura midiática que tende à homogeneização dos padrões de consumo e comportamento infantil, também acentua as desigualdades nas experiências das crianças.

Essa fragmentação da infância reflete-se também no espaço educativo, onde as mídias, especialmente a televisão e o conteúdo digital, moldam de forma significativa as interações das crianças com o mundo. A televisão, como um dos

principais vetores da cultura midiática, exerce enorme influência na formação de valores e comportamentos desde a primeira infância. Buckingham (2000) ressalta que a mídia não só molda o que as crianças sabem sobre o mundo, mas também afeta diretamente suas percepções e imaginários. “As crianças parecem cada vez mais viver infâncias midiáticas: suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia” (p. 7).

A criança, entretanto, não deve ser vista como uma receptora passiva dessas mensagens midiáticas. Ao contrário, como enfatiza Lewandowski (2015, p.36) “[...] Pode-se deixar a criança usar estes meios eletrônicos da sociedade, porém saber fazer isso, estabelecendo limites e estando atento ao que a criança está brincando, pois nem todos os meios eletrônicos são prejudiciais, basta saber usá-los”. O brincar fora das telas, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de interação e construção de significados, no qual as crianças exercem sua criatividade e capacidade crítica.

No ambiente escolar, essa diversidade de experiências e culturas deve ser reconhecida e integrada ao processo de ensino-aprendizagem. A valorização das vozes infantis, defendida por autores como Corsaro (2011), é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e significativa.

Pereira (2004) discute a importância da mediação do conteúdo midiático de forma sensível, compreendendo que as crianças trazem consigo um repertório cultural vasto e dinâmico, muitas vezes influenciado pelas mídias digitais, que precede sua entrada na escola. Ignorar ou subestimar esse repertório significa perder uma oportunidade valiosa de conectar a educação formal com as vivências e experiências reais das crianças.

Diante disso, educadores(as) e as famílias enfrentam o desafio de mediar essa relação de maneira crítica e construtiva. O conceito de “educação para as mídias” surge como uma resposta a essa questão, propondo preparar as crianças não apenas para consumir, mas também para interpretar e questionar o conteúdo midiático a que estão expostas (Buckingham, 2007).

A educação, nesse contexto, enfrenta o desafio de adaptar-se a um mundo em constante e rápida transformação, onde as infâncias são múltiplas e diversas, e a mídia desempenha um papel cada vez mais central na formação das identidades e subjetividades das crianças. Além disso, os desafios impostos pela globalização

reforçam a necessidade de uma educação que vá além do modelo tradicional, buscando uma formação que dialogue com a realidade multifacetada das crianças e suas culturas (Sarmiento, 2004).

Com isso, é crucial reconhecer que as crianças não são meros futuros adultos em processo de formação, mas sujeitos sociais completos, cujas experiências, culturas e saberes são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural. O entendimento da infância como uma categoria histórica e social, permeada por variáveis como classe, gênero e raça, juntamente com a mediação crítica da influência das mídias, são elementos centrais para enfrentar os desafios contemporâneos da educação (Sarmiento *et al.*, 1997).

De acordo com (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007), as pedagogias contemporâneas partem do pressuposto de que a criança é sujeito de direitos, com capacidades e saberes próprios, e que o contexto educacional deve ser um espaço de expressão, autonomia e protagonismo infantil.

Assim as pedagogias da infância, desafiando perspectivas tradicionais que veem a criança como um ser passivo e em formação, trazem consigo a valorização das culturas da infância, entendidas como construções sociais dinâmicas, nas quais as crianças desempenham um papel ativo na criação de significados, cuja abordagem teórico conceitual abordaremos no próximo tópico.

1.2 AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS: O BRINCAR COMO UM DOS SEUS PILARES

Neste tópico, busca-se compreender e caracterizar o campo conceitual denominado por Sarmiento (2004) como "As Culturas da Infância", as quais estão estruturadas e edificadas a partir de quatro pilares: interatividade, reiteração, fantasia do real e a ludicidade que focaremos aqui com a expressão "brincar". Esses pilares oferecem uma compreensão plural das infâncias, reconhecendo as crianças não apenas como receptores de valores sociais, mas como sujeitos ativos que criam e recriam suas próprias culturas.

As Culturas da Infância, segundo Sarmiento (2004) representam modos singulares de perceber e interpretar o mundo, sendo produzidos por meio das interações das crianças entre si e com os adultos.

Como abordado por Sommerhalder e Alves (2011, p.43):

O professor, como um adulto afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial para a criação. Com isso, o professor instiga a criança a descoberta, a curiosidade e o desejo de saber (Sommerhalder e Alves 2011, p.43).

Corroborando com essa visão, Corsaro (2011, p.15) salienta que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis”, destacando o papel ativo que desempenham na criação e manutenção de suas culturas.

O primeiro pilar que abordamos aqui, a interatividade, se refere à forma como as crianças interagem ativamente com o mundo à sua volta, participando de trocas sociais complexas que envolvem tanto adultos quanto seus pares, que é entendida pelo conceito de Sarmiento (2004, p. 23): “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”. Isso revela o caráter dinâmico das relações sociais infantis, que não são apenas reflexos das culturas adultas, mas também espaços de inovação e criação cultural.

A interatividade é uma característica que pode ser observada em diversos espaços de socialização, especialmente na escola, onde as crianças aprendem e negociam papéis sociais (Corsaro, 2011).

Sarmiento (2004) complementa essa análise ao destacar que as crianças, ao interagir entre si, estão constantemente negociando e redefinindo as normas sociais, criando uma "cultura de pares" que se distingue, em muitos aspectos, da cultura adulta. Nesse sentido, a interação não é passiva, mas transformadora, permitindo que as crianças desenvolvam sua própria compreensão do mundo e das relações sociais.

O segundo pilar, a reiteração, refere-se à capacidade das crianças de repetirem e transformarem práticas culturais, adaptando-as às suas próprias realidades. Essa repetição criativa permite às crianças não apenas absorver normas e valores sociais, mas também recriá-los conforme suas experiências e necessidades.

[...] tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (Sarmiento, 2004, p. 29).

Esse processo de reiteração está intimamente ligado ao que Corsaro (2011, p.16) chama de "reprodução interpretativa", onde as crianças, ao invés de simplesmente imitar os adultos, interpretam e ressignificam as práticas culturais, criando algo novo e autêntico. Winnicott (1975, p. 159) "o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente".

Ao fazer isso, elas desenvolvem uma autonomia cultural que lhes permite moldar suas próprias experiências e construir suas identidades de maneira única. Isso evidencia que as culturas da infância são dinâmicas, sempre em transformação, à medida que as crianças experimentam, recriam e disseminam novas formas de interação e significado dentro de seus grupos sociais. (Corsaro, 2011)

O terceiro pilar das Culturas das Infâncias, a fantasia do real, refere-se à habilidade das crianças de mesclar o mundo imaginário com o real, utilizando a fantasia como um mecanismo para compreender e navegar pelas complexidades da vida cotidiana.

Criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não goste de brincar, de deixar-se envolver pela imaginação, pela fantasia, vivendo personagens dos mais variados tipos - bombeiros, médicos, super heróis, viajantes de outros mundos, guerreiros interestelares, pai e mãe etc - inventando e criando tal como o "Professor Pardal" (Sommerhalder e Alves, 2012, p.16).

Ao criar cenários imaginários, as crianças não apenas escapam da realidade, mas a reconfiguram, tornando-se capazes de enfrentar desafios e desenvolver novas perspectivas. Como Castro (2006) elaborou o conceito de Vygotsky (1987), ao que se refere a imaginação:

A imaginação não pode ser considerada um "divertimento caprichoso do cérebro", mas sim uma função vitalmente necessária, que se encontra em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo ser humano (Castro, 2006, p.50).

A autora argumenta que a fantasia permite que as crianças extrapolam o que é real e construam novas formas de entendimento, que são cruciais para o desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, podemos compreender a interrelação dos pilares fantasia do real e ludicidade, os quais estão de tal modo integrado que "O espaço imaginário

criado pela brincadeira permite à criança simbolizar e, conseqüentemente compreender, as experiências vividas na realidade” (Sommerhalder e Alves, 2012, p.20). O que demonstra que a fantasia não é uma fuga do real, mas uma extensão dele que possibilita à criança novas descobertas e formas de pensar, onde exercitam sua criatividade e aprendem a lidar com o mundo de maneira inventiva e inovadora.

Essa capacidade de integrar fantasia e realidade é o que permite às crianças enfrentar as complexidades do mundo adulto de maneira lúdica, tornando a fantasia uma ferramenta essencial para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Ao criar narrativas imaginativas, elas não só exploram seus desejos e emoções, mas também constroem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que as cercam. (Vygotsky, 1998).

O último pilar o brincar, enquanto prática central na vida infantil emerge como um campo de exploração, aprendizagem e ressignificação, conectando o lúdico às complexidades do mundo globalizado. Na perspectiva de Sarmiento (2004, p. 26) “[...] O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”, ressaltando a importância de considerar as influências sociais e culturais na construção do conceito das Culturas da Infância.

Para além de simplesmente reproduzir os valores e normas da sociedade adulta, as crianças reconstróem e ressignificam esses elementos, criando suas próprias práticas, linguagens e valores. Esse processo é influenciado por diversos fatores, como a classe social, o gênero, a etnia e o contexto geográfico. (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007) reforçam que as culturas infantis se expressam nas mais variadas formas: desde o brincar, até a forma como as crianças negociam suas relações de poder e afeto com os outros.

Kishimoto (1998) interpreta o conceito de brincar segundo Froebel como uma forma essencial de interatividade, em que a criança manifesta sua criatividade, emoções e pensamento de maneira integrada. Nesse contexto, o brincar não é apenas um entretenimento, mas um processo educativo significativo, permitindo o desenvolvimento de capacidades cognitivas e emocionais. Para Froebel, a ação lúdica favorece o exercício da autonomia, a resolução de problemas e a construção das culturas infantis, sendo fundamental para a aprendizagem ativa e participativa da criança.

Sarmiento (2004, p. 25) destaca o brincar como uma prática cultural essencial para a vida infantil, afirmando que “[...] brincar é muito do que as crianças fazem de

mais sério”. Nesse contexto, brincar vai além da diversão: é também uma forma de aprender e construir identidades. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor de maneira lúdica, experimentando papéis sociais e desenvolvendo habilidades em um ambiente seguro e criativo.

Esse aspecto do brincar como elemento de socialização nas culturas infantis possibilita compreender a importância para as crianças se conectarem com seus pares, criando laços e construindo significados compartilhados. Neste sentido, Winnicott (1975, p.70), afirma que “[...] o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação”.

Além disso, como observa Brougère (1998), o brincar é um fenômeno que reflete as particularidades culturais de cada contexto social, o que faz com que as brincadeiras variem conforme o ambiente em que as crianças estão inseridas. A ludicidade, portanto, é uma experiência cultural crucial na formação social das crianças.

Neste sentido, Brougère (1998) argumenta que o brincar reflete tanto as especificidades culturais quanto às realidades sociais das crianças, sendo uma prática que varia conforme o contexto em que ocorre.

Dolto (1998) enfatiza que o brincar é tão essencial para as crianças quanto o estabelecimento de vínculos afetivos, a realização de atividades, a comunicação verbal e a obtenção de respostas para suas perguntas. A falta de oportunidades para engajar-se em jogos e brincadeiras impede que as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades cognitivas, além de adquirir competências específicas para sua idade. Assim, o valor funcional e educativo do brincar é indiscutível.

A partir deste marco teórico conceitual fundado nas culturas das infâncias, compreendemos que a prática pedagógica na escola requer uma transformação para atender às demandas da pluralidade das infâncias no sentido de promover a escuta sensível às vozes infantis e o respeito às suas expressões culturais, reconhecendo a criança como agente na produção de conhecimento. Tais discussões pretendemos realizar no próximo tópico.

1.3 POR UMA CULTURA DAS INFÂNCIAS NA ESCOLA

O desafio em propor uma educação na escola que valorize as culturas das infâncias e que possibilite aos/as educadores(as) colocar em ação no cotidiano escolar estratégias didáticas que valorizem a participação ativa das crianças é o assunto a ser discutido neste tópico.

(Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007) argumentam que é necessário criar um ambiente educacional que esteja em constante transformação, adaptando-se às realidades das crianças e oferecendo oportunidades para que elas possam exercer plenamente sua cidadania.

Essa perspectiva requer que a prática pedagógica seja constantemente reavaliada, de modo a criar espaços onde as vozes das crianças possam ser ouvidas e respeitadas:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e sua prossecução no contexto com os autores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p. 19).

Nesse sentido, a pedagogia da participação defendida pelos/as autores/as se fundamenta na ideia de que a educação deve ser um processo dialógico, em que a criança participa ativamente da construção de seu conhecimento. A valorização da autonomia das crianças implica, para os educadores(as), a necessidade de rever suas práticas e de reconhecer o potencial criativo e transformador das Culturas da Infância (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Corsaro (2011) ao defender que as crianças não são apenas consumidoras passivas da cultura adulta, mas sim como autoras de suas próprias culturas, vai ao encontro da visão defendida por (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Para (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007), o conceito de documentação pedagógica emerge como uma ferramenta essencial para registrar e valorizar as produções das crianças, servindo como um meio de dar visibilidade às suas aprendizagens e vivências, e também de fomentar uma prática educativa que dialogue com o cotidiano infantil.

A documentação pedagógica, como propõe (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007)

é um elemento crucial para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças e suas culturas. Por meio dessa prática, as produções infantis – sejam desenhos, brincadeiras, narrativas ou discussões – são registradas e analisadas, proporcionando uma visão aprofundada sobre os modos como as crianças pensam e agem no mundo. Além de ser um instrumento de reflexão para os educadores(as), a documentação pedagógica permite que as crianças revisitam suas experiências e reflitam sobre seus próprios processos de aprendizado.

Essa ferramenta também contribui para a criação de um ambiente educativo mais democrático, no qual as produções infantis são valorizadas e integradas ao currículo escolar, “[...] onde o sentimento de pertencimento e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p.27).

No contexto das crianças e suas relações com a escola, a proposta de um currículo que valorize as Culturas da Infância exige uma abordagem que reconheça a criança como protagonista ativa e criadora de sua cultura. Neste sentido, como afirma Pereira (2024), a escola deve ser vista como um espaço que vai além da mera transmissão de conhecimento, tornando-se um ambiente no qual as crianças possam exercer liberdade que promova uma educação emancipatória, libertadora e com alegria, sensível às singularidades das infâncias, do brincar criativo, inventivo e autoral. A autora defende que a educação deve permitir que as crianças se vejam como sujeitos de suas histórias, com direitos de expressar e construir significados a partir de suas próprias experiências de vida.

Ao integrar as Culturas da Infância ao currículo escolar, é imprescindível que a escola se disponha a escutar as narrativas das crianças, compreendendo o brincar como uma atividade que possibilita a formação de identidades, o fortalecimento das relações sociais e a construção de sentidos. A criança, ao brincar, cria um espaço de interação com os outros e consigo mesma, onde experimenta diferentes papéis sociais e culturais, como destaca Pereira (2024). Essas narrativas, que se manifestam no cotidiano das crianças, podem ser utilizadas como uma poderosa ferramenta pedagógica, não só para o aprendizado, mas também para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e transformador.

Esse processo pedagógico, portanto, deve ser permeado por uma escuta ativa e uma prática de mediação que respeite as particularidades culturais de cada criança, valorizando suas formas de expressão e de interação com o mundo ao seu redor. A escola, assim, se configura como um espaço de liberdade, onde as crianças podem

aprender a se expressar e a se posicionar criticamente no contexto em que estão inseridas. Ao considerar a criança como sujeito histórico e cultural, o educador contribui para a formação de uma educação mais justa e emancipada, alinhada às necessidades das infâncias contemporâneas.

Diante desse cenário, o papel dos educadores(as) transcende a simples transmissão de conteúdos. Ele deve ser um mediador cultural, capaz de promover o diálogo entre as Culturas da Infância e o conhecimento formal. Isso requer uma postura de escuta ativa, onde os educadores(as) reconhecem e valorizam as contribuições das crianças no processo educativo. A mediação dos educadores(as), ao reconhecer e estimular as Culturas da Infância, contribui para a ampliação da fase mais significativa do desenvolvimento da criança (Kishimoto, 1998).

Ao promover práticas pedagógicas que respeitam o protagonismo infantil, os educadores(as) facilitam o surgimento de um ambiente em que as crianças possam expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas. Nesse contexto, é fundamental que os educadores(as) sejam capazes de identificar as especificidades de cada grupo de crianças, compreendendo suas particularidades culturais e respeitando suas formas de se expressar e interagir com o mundo (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Paley (2007), ao discutir os benefícios das pedagogias participativas, aponta que as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorar suas próprias ideias e a experimentar o mundo ao seu redor. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço de liberdade, onde as crianças possam construir suas próprias narrativas e encontrar soluções criativas para os desafios que enfrentam. A inclusão das culturas da infância no cotidiano escolar é um passo essencial para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

Neste sentido, é relevante observar as diretrizes que orientam as práticas pedagógicas voltadas às infâncias, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), as práticas pedagógicas na educação infantil devem promover o desenvolvimento integral das crianças, valorizando o brincar e a interação como elementos centrais do processo educativo, o que contribui para a construção de uma base sólida para a formação pessoal e social. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reforçam a importância de se considerar as experiências culturais das crianças, reconhecendo-as como protagonistas em sua própria aprendizagem e como sujeitos sociais ativos.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) apresenta uma organização detalhada que abrange diversos componentes curriculares, incluindo a Educação Física, onde o brincar constitui uma das unidades temáticas centrais. O documento estabelece habilidades específicas para o Ensino Fundamental, destacando objetivos relacionados às práticas lúdicas e culturais, como:

EF01EF01A: Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos. EF01EF01B: Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho (SÃO PAULO, 2019, p. 13).

Com base nestas diretrizes, destaca-se a importância do reconhecimento e da valorização de práticas corporais de diferentes culturas, da exploração de brincadeiras tradicionais e regionais, bem como da promoção de atividades que incentivem a cooperação, a criatividade e a interação social. Nesse contexto, a disciplina de Educação Física não é compreendida apenas como um espaço para o desenvolvimento motor, mas também como uma oportunidade para fortalecer vínculos sociais e culturais, possibilitando que as crianças experimentem, recriem e compartilhem vivências lúdicas de forma significativa (São Paulo, 2019).

Além disso, o Currículo Paulista enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades culturais e sociais de cada grupo, promovendo o protagonismo infantil por meio de atividades que dialoguem com os saberes e as experiências das crianças e suas culturas. Nesse cenário, os professores(as) são incentivados a planejar atividades que articulem os aspectos lúdicos e pedagógicos, assegurando que o brincar seja integrado de forma criativa e significativa ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física (São Paulo, 2019).

Dessa forma, as ações pedagógicas propostas por essas diretrizes devem ir além da transmissão de conteúdos, estimulando uma educação que valorize a autonomia e a participação ativa das crianças. Nesse processo, cabe aos educadores(as), gestão escolar, e as políticas públicas incorporar essas orientações em suas práticas, reconhecendo o brincar e as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos (Kishimoto, 1998; Oliveira-Formosinho et al., 2007). A articulação entre as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista permite que as escolas ofereçam um ambiente inclusivo e acolhedor, onde as crianças possam expressar-se livremente, explorar e construir conhecimentos de forma colaborativa e respeitosa.

Assim, ao implementar essas diretrizes, a escola compromete-se com uma educação voltada às Culturas da Infância, reconhecendo a criança como um sujeito completo e ativo. Essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, alinhando-se aos objetivos de uma educação que respeita as singularidades das infâncias e prepara as novas gerações para enfrentar os desafios de uma sociedade plural e em constante transformação (Brasil, 2009; Sarmiento, 2004).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo objetivou identificar e analisar a produção científica e acadêmica que tematiza o brincar e as Culturas da Infância no contexto escolar, mediante revisão sistemática da literatura.

A metodologia deste estudo está alicerçada na pesquisa qualitativa, que se propõe a investigar os significados e percepções construídos pelos indivíduos em seus contextos sociais e culturais. Conforme Negrine (2010), a pesquisa qualitativa valoriza a análise dos conteúdos e dos sentidos atribuídos pelos participantes, focando-se na compreensão das experiências e subjetividades que se manifestam nas interações sociais.

Esse tipo de abordagem permite a pesquisadora uma análise profunda e detalhada dos fenômenos estudados, destacando as nuances e a complexidade das relações sociais e culturais envolvidas. Diferentemente dos métodos quantitativos, a pesquisa qualitativa explora o contexto natural dos sujeitos e as especificidades dos significados atribuídos a suas vivências, o que é essencial para compreender as dinâmicas presentes nas Culturas da Infância e no brincar escolar. Tal abordagem fundamenta-se, assim, na premissa de que a realidade social é construída a partir das interações humanas, sendo necessário um olhar interpretativo e sensível para captar as singularidades desses processos (Negrine, 2010).

A fim de organizar e interpretar criticamente a produção científica existente sobre o tema, adotou-se a revisão sistemática da literatura, descrita por Caminha e Gomes (2014) como uma metodologia rigorosa que visa sintetizar e mapear os conhecimentos acumulados em uma área específica, identificando tanto as contribuições quanto às lacunas de pesquisa. Esse processo possibilitou uma análise criteriosa das evidências disponíveis, ampliando a compreensão sobre as práticas e as interações associadas às Culturas da Infância no contexto educacional.

A pesquisa bibliográfica que se trata deste estudo consiste na coleta, análise e interpretação de dados a partir de fontes secundárias, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos. Essa abordagem tem como objetivo explorar e sintetizar o conhecimento existente sobre o tema, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte na área de estudo, identificar lacunas na literatura e construir uma base teórica sólida para futuras pesquisas (Sá-Silva,

Almeida, & Guindani, 2009).

Nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, adotamos a revisão sistemática da literatura para a construção de um referencial teórico consistente e abrangente. Esse método é caracterizado pela busca, seleção e análise criteriosa de estudos publicados sobre um determinado tema, com o objetivo de sintetizar as evidências disponíveis de forma rigorosa e transparente. Conforme Simões, Mizuno e Rossi (2019), a revisão sistemática "[...] recorre a métodos de análise de produção do conhecimento da literatura sobre determinada temática, permitindo a priorização de temas e o esclarecimento de tópicos" (p. 604). Essa abordagem possibilita não apenas a organização dos dados científicos, mas também a identificação de tendências, lacunas e direcionamentos para futuras pesquisas.

Para a realização desta pesquisa, foram seguidos procedimentos metodológicos a partir de Attilio, Corrêa e Rossi (2022), as quais enfatizam a sistematização criteriosa das etapas de busca e análise dos artigos. A utilização de descritores padronizados e a consulta a múltiplas bases de dados permitiram garantir uma ampla cobertura das publicações pertinentes ao tema. Além disso, os critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos previamente, de modo a assegurar a objetividade e a consistência na seleção dos estudos.

Para a seleção dos materiais, foram estabelecidos critérios específicos: o critério temporal, que incluiu publicações dos últimos cinco anos, de 2019 a 2024; o critério de base de dados, utilizando fontes como SciELO, Google Acadêmico e os repositórios das universidades estaduais paulistas (UNESP, USP e UNICAMP); e a delimitação dos descritores que compuseram as equações de pesquisa, que foram definidos a partir da temática e do objetivo do estudo, sendo eles: I) "brincar e escola"; II) "brincadeiras e escolares"; III) "brincar e contexto escolar" e IV) "culturas da infância."

Como critérios de inclusão, foram selecionados apenas os estudos realizados no estado de São Paulo e que utilizaram pesquisa de campo, excluindo aqueles de caráter exclusivamente bibliográfico.

Ao final, foram incluídas dezesseis produções, abrangendo trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado profissional e acadêmico, tese de doutorado e artigos científicos publicados em periódicos, as quais são apresentadas no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 - Características dos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura.

<u>Nº</u>	<u>Natureza e Ano</u>	<u>Título</u>	<u>Autoria</u>	<u>Contexto e Participantes</u>	<u>Objetivos</u>
1	Dissertação Mestrado 2024	Brincadeiras de mãos cantadas nas aulas de Educação Física: Acolhendo e divulgando as culturas infantis na escola	THOMÉ. F. T.	Turma de anos iniciais do Ensino Fundamental e seus respectivos responsáveis.	Conhecer/mapear as brincadeiras de mãos cantadas que fazem parte da pluralidade dos jeitos de se brincar dos/as alunos/as.
2	Dissertação Mestrado Profissional 2024	Brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física.	MISSARI. H. F.	Docentes de Educação Física que atuam em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.	Compreender como os Professores de Educação Física da Rede Municipal de Jundiaí - SP, tematizam e desenvolvem as Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas.
3	Dissertação Mestrado 2024	Vamos brincar de quê? A ludicidade como fomentadora de relações sociais estreitas entre professora e crianças da educação infantil	MAGALHÃES. F. A. M. M.	Turma de Educação Infantil, docente responsável e gestão da escola.	Investigar, analisar e compreender se a ludicidade possibilita o estabelecimento de interações sociais estreitas entre professores e crianças na etapa da Educação Infantil.
4	TCC 2023	Jogos e brincadeiras na transição da Educação infantil para o Ensino fundamental na visão das professoras.	PAULINO, M. L.	Corpo docente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Conhecer e analisar as perspectivas de professoras do ciclo final da Educação Infantil e do ciclo inicial do Ensino Fundamental sobre a temática jogos e brincadeiras.
5	Tese Doutorado 2023	“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar	LIMA. T. C. P. A.	Turmas de Educação infantil e corpo docente.	Estudo das vivências, dos motivos e das condições que sustentam (ou não) a possibilidade de surgimento das brincadeiras de papéis sociais no espaço escolar;

6	Dissertação Mestrado 2022	O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco.	BARBOSA. A. R.	Turma de Educação infantil e ensino fundamental.	Examinar e refletir sobre o trabalho pedagógico na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I e a presença do brincar nessas fases.
7	Dissertação Mestrado 2022	Brincadeiras de rua na educação infantil: Vivências e inclusão.	FERREIRA. V. P. C. E.	Corpo docente da Educação infantil.	Analisar os processos educativos desencadeados pelas brincadeiras de rua na perspectiva da inclusão entre crianças com e sem deficiência na educação física escolar,
8	Artigo Periódico 2022	A percepção de criança de 5 anos sobre aprender a brincar na escola.	SOUZA. A. M, SILVA. S. D., RIBEIRA. S. L. S.	Turma de Educação infantil.	Discutir qual a compreensão que crianças de cinco anos possuem sobre aprender e brincar na escola.
9	TCC 2021	Convivência escolar: vamos brincar e jogar?	MACIEL. L. D.	Turma de anos iniciais do Ensino Fundamental.	Analisar uma proposta de intervenção pedagógica, perspectiva freireana para se tratar sobre a convivência escolar pautada em jogos e brincadeiras.
10	Dissertação Mestrado Profissional 2020	Educação física no ensino fundamental: Os jogos e as brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais.	CAMPOS. V.	Turmas de anos finais do Ensino Fundamental.	Elaborar, aplicar e avaliar uma intervenção pedagógica baseada no conteúdo jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, por um bimestre, nos anos finais do Ensino Fundamental.
11	Dissertação Mestrado profissional	Tempos e espaços sociais: análise de implicações pedagógicas do brincar com	SCHIMITH. T.	Turma dos anos finais do ensino fundamental e	Compreender como as brincadeiras e os

	2020	familiares e amigos na Educação física escolar.		núcleo familiar.	jogos se inserem em tempos e espaços na construção social e cultural de diferentes gerações.
12	Artigo Periódico 2020	Corpo e escola: o que brincar nas filas revela.	SPOLAOR, C. G., PRODÓCIMO. E.	Turma de anos iniciais do Ensino Fundamental.	Investigar o brincar nas filas de uma Escola de Tempo Integral
13	Dissertação Mestrado 2019	O ato de brincar na escola: Um estudo sobre o seu processo de resignificação.	SPOLAOR, C. G.	Turmas de anos iniciais do ensino fundamental e um grupo de docentes.	Compreender como o brincar é significado no cotidiano das aulas de uma professora da rede municipal de Campinas.
14	Artigo Periódico 2019	“Pro, quando vamos brincar?” O recreio na escola de tempo integral	SPOLAOR. C. G., SOUSA. R. G., GRILLO. M. R., PRODÓCIMO. E.	Turma de anos iniciais do ensino fundamental e corpo docente.	Investigar e analisar o brincar no recreio de uma turma de 1o ano do ensino fundamental, a forma como esse brincar é visto pelas professoras que atuam junto a essa turma.
15	Dissertação Mestrado Profissional 2019	O que as crianças da educação infantil dizem sobre a escola: sob a perspectiva do brincar.	SILVA, S. D.	Turma da Educação infantil.	Compreender o ambiente escolar a partir da lógica da criança.
16	Dissertação Mestrado 2019	Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral.	TATTARO, A. C.	Turma dos anos iniciais do ensino fundamental e docentes responsáveis.	Analisar a inserção do jogo simbólico em salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral.

Fonte: A Autora (2024).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados obtidos e as discussões decorrentes da análise sistemática da produção científica revisada, com base em categorias estabelecidas para a classificação e interpretação dos estudos, seguindo orientações metodológicas sobre revisão sistemática da literatura (Bandeira, at, 2021).

A análise foi organizada em quatro categorias principais, a saber: a) ano de publicação e natureza dos estudos, que visam situar temporalmente as pesquisas e identificar os tipos de abordagens empregadas; b) objetivos dos estudos, com o propósito de mapear as principais finalidades investigativas; c) contexto de estudo e participantes, para detalhar os ambientes e os sujeitos envolvidos nas pesquisas; e d) principais conclusões dos estudos, com foco nas contribuições centrais e nos achados que emergiram das investigações.

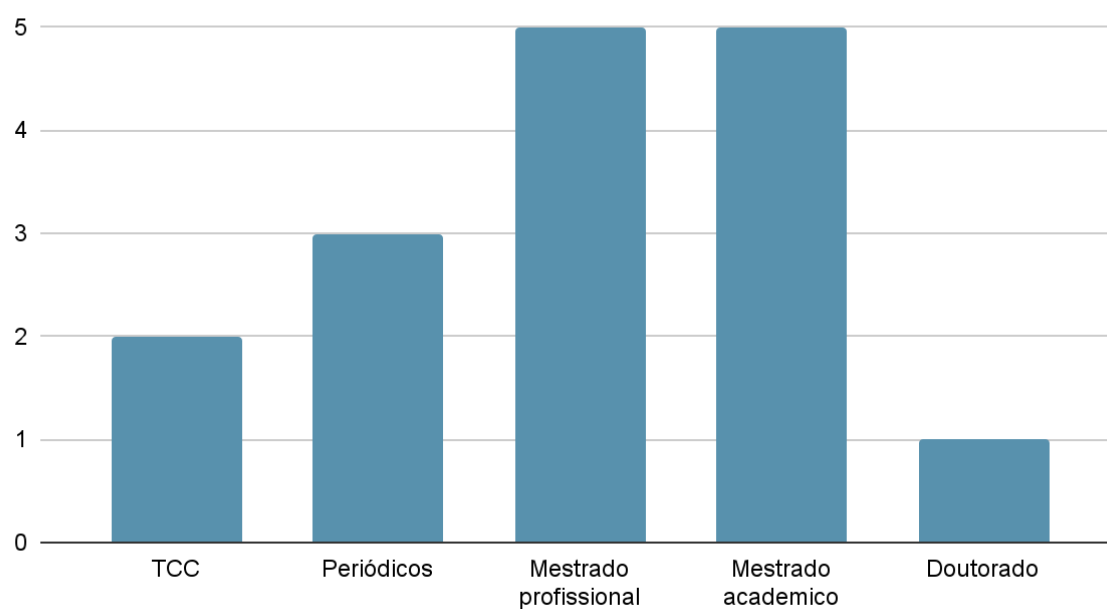
3.1 ANO DE PUBLICAÇÃO E NATUREZA DOS ESTUDOS

O conjunto das produções acadêmicas entre 2019 e 2024 abrangeu dezesseis estudos, distribuídos da seguinte forma: dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), cinco dissertações de mestrado profissional, cinco dissertações de mestrado acadêmico, três artigos publicados em periódicos e uma tese de doutorado, conforme representado no gráfico a seguir.

No ano de 2019, registram-se quatro publicações, sendo duas dissertações de mestrado acadêmico, uma dissertação de mestrado profissional e um artigo em periódico científico. Em 2020, foram encontrados dois mestrados profissionais e um artigo em um periódico. No ano de 2021, encontra-se uma produção de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Em 2022, foram identificados dois mestrados acadêmicos e a publicação de um artigo em periódico. Em 2023, obtivemos um TCC e uma tese de doutorado. Já em 2024, foram identificados um artigo em periódico, uma dissertação de mestrado profissional e duas dissertações de mestrado acadêmico.

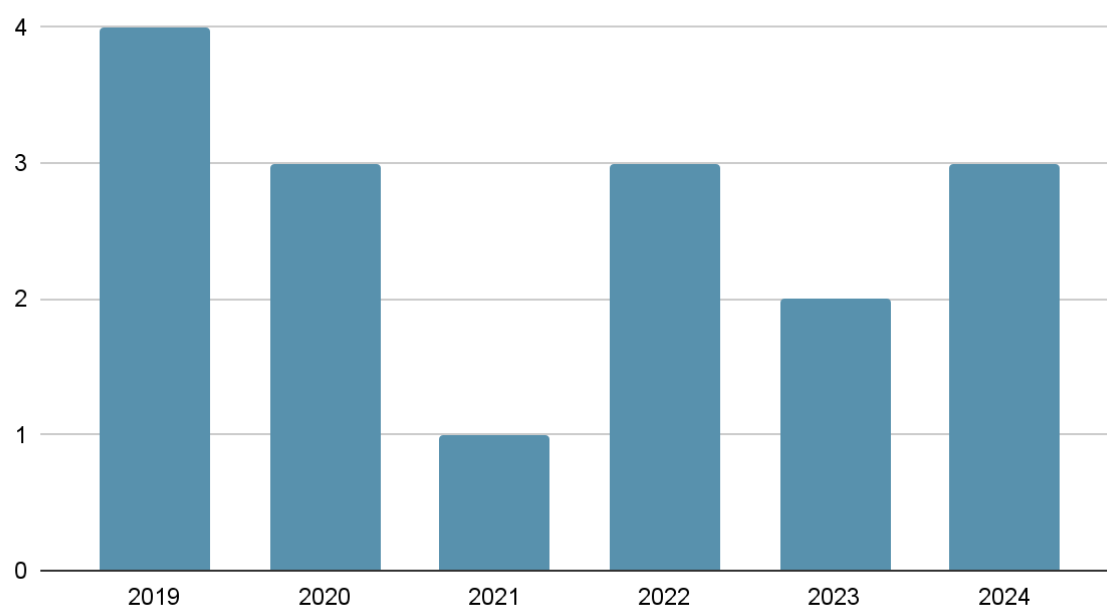
Ao analisar o quadro e os gráficos, observa-se um destaque significativo nas dissertações de mestrado acadêmico e profissional, totalizando cinco produções de cada, bem como nas publicações referentes ao ano de 2019.

NATUREZA



Fonte: A autora (2024).

ANO DE PUBLICAÇÃO



Fonte: A autora (2024).

3.2. OBJETIVOS DOS ESTUDOS

Neste tópico, foi realizada uma análise dos objetivos dos dezesseis estudos encontrados na pesquisa bibliográfica, com foco nos propósitos estabelecidos em cada um. Os objetivos foram agrupados em três categorias principais: a) O brincar como construção social; b) Análise de intervenções pedagógicas; e c) Perspectiva dos(as) professores(as). Essas abordagens refletem uma diversidade de enfoques acerca das Culturas da infância e o brincar no contexto escolar, explorando tanto a perspectiva dos educadores(as) quanto a experiência direta das crianças no ambiente educativo da escola.

O enfoque mais frequente foi a investigação do brincar como prática de construção social. Magalhães (2023) explorou como a ludicidade facilita as interações entre professores e crianças na educação infantil, enquanto Tattaro (2019) analisou o papel do jogo simbólico e sua inserção na rotina de escolas de tempo integral, considerando as percepções de professores(as) e alunos(as). Da mesma forma, Souza *et al.* (2022) investigaram a percepção das crianças sobre o brincar na escola, ressaltando o aprendizado no contexto das Culturas da Infância. Spolaor *et al.* (2020) abordaram o brincar como uma expressão corporal significativa, analisando o potencial lúdico em diferentes contextos sociais.

Schimith (2020) afirma que:

O brincar é uma atividade fundamental e notória forma de comunicação, pois é por meio da brincadeira que as crianças descobrem o mundo do qual fazem parte, interagem com seus pares, ao mesmo tempo em que são inseridas no contexto social, criam e recriam o seu cotidiano (Schimith, 2020, p.31).

O brincar não apenas facilita a socialização, mas também é uma prática de recriação do cotidiano das crianças, na qual elas experimentam, reinventam e comunicam sua compreensão do mundo e de suas próprias relações sociais. Silva (2019) analisou a forma como as crianças percebem os diferentes espaços escolares em suas brincadeiras. Thomé (2024) abordou as brincadeiras de mãos cantadas nas aulas de Educação Física, destacando a influência das culturas locais.

Spolaor (2019, p.54) observa que “o brincar como ato, como expressão destes corpos, aparece em diversos momentos do cotidiano escolar, assumindo diferentes sentidos de acordo com a interpretação dos sujeitos.” Isso implica que as práticas de brincadeiras, mesmo em um ambiente institucional como a escola, são permeadas

pela pluralidade de significações culturais, que devem ser consideradas no processo de educação corporal das crianças.

Lima (2023) e Ferreira (2022) investigaram o brincar em contextos específicos, como as brincadeiras de papéis sociais e de rua, respectivamente, discutindo o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e a inclusão de crianças com deficiência.

Alguns estudos focaram na análise de intervenções pedagógicas que utilizam jogos e brincadeiras para enriquecer o ambiente escolar. Barbosa (2022) e Maciel (2021) investigaram o uso de práticas lúdicas na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, com foco na alfabetização e na convivência escolar.

A perspectiva dos professores(as) sobre o brincar foi outro ponto presente nos objetivos dos estudos. Paulino (2023) investigou as práticas docentes em jogos e brincadeiras durante a transição dos ciclos de ensino, enquanto Campos (2020) analisou as percepções das aulas de Educação Física e a motivação durante as aulas lúdicas. Missari (2024) e Spolaor *et al* (2019) focaram na análise e desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo brincadeiras no recreio e jogos de diferentes culturas, observando o impacto no ambiente escolar.

Esses objetivos evidenciam a amplitude e a relevância do brincar como uma prática multifacetada e essencial na educação, que abrange a construção de vínculos, a valorização das Culturas da Infância e o desenvolvimento integral das crianças.

3.3. CONTEXTOS DOS ESTUDOS E PARTICIPANTES

Nesta revisão sistemática, os estudos incluídos foram selecionados com base no critério de utilizarem pesquisa de campo conduzida em contextos escolares. A escolha por esse ambiente possibilitou explorar uma diversidade de cenários e interações relacionadas ao tema das Culturas da Infância e o brincar na escola.

Os contextos escolares investigados abrangeram diferentes segmentos educacionais, incluindo turmas da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além da participação do corpo docente, gestores(as) escolares e membros da família das crianças. Essa pluralidade de participantes permitiu uma análise abrangente das dinâmicas escolares e das relações estabelecidas nesses espaços. Cabe ressaltar que alguns estudos contemplaram mais de um público, combinando diferentes grupos para enriquecer a análise e ampliar a compreensão dos fenômenos investigados.

No que se refere aos instrumentos metodológicos, houve uma diversidade significativa nas técnicas de coleta de dados utilizadas. Estudos como os de Spolaor, *et al.* (2019), Souza e Silva e Ribeiro (2022), Thomé (2024), Ferreira (2022), Missari (2024), Maciel (2021), Paulino (2023), Schimith (2020) e Magalhães (2024) empregaram entrevistas semiestruturadas para obter as percepções dos participantes. Diários de campo foram utilizados em pesquisas de Spolaor *et al.* (2019), Thomé (2024), Maciel (2021), Spolaor *et al.* (2019), Barbosa (2022), Schimith (2020) e Magalhães (2024), servindo como registro contínuo das observações feitas em campo.

As observações diretas também foram amplamente empregadas, como nos estudos de Spolaor *et al.* (2019), Campos (2020), Spolaor (2019), Barbosa (2022), Silva (2019), Tattaro (2019) e Magalhães (2024), oferecendo uma compreensão detalhada das interações e comportamentos das crianças e dos(as) professores(as) em suas rotinas escolares. Além disso, registros midiáticos, como filmagens e fotografias, foram utilizados por Thomé (2024), Lima (2023), Spolaor (2019) e Magalhães (2024), fornecendo uma documentação visual das práticas lúdicas e educativas observadas.

Outras metodologias utilizadas incluíram intervenções pedagógicas, realizadas por Maciel (2021) e Campos (2020), que possibilitaram avaliar os efeitos de práticas específicas no ambiente escolar. A técnica de grupo focal foi utilizada por Maciel (2021) e Campos (2020), enquanto Lima (2023) e Silva (2019) recorreram ao uso de desenhos infantis como forma de registro das percepções das crianças. Silva (2019) também utilizou rodas de conversa como estratégia metodológica, ampliando as possibilidades de coleta de dados.

Em relação à educação infantil, os estudos de Souza *et al.* (2022), Ferreira (2022), Lima (2023), Barbosa (2022), Silva (2019) e Magalhães (2024) envolveram diretamente crianças, explorando suas percepções e experiências. Além disso, Ferreira (2022), Lima (2023), Paulino (2023) e Magalhães (2024) incluíram também professores(as) de educação infantil em suas investigações, permitindo uma análise das concepções e práticas docentes relacionadas ao brincar. Ferreira (2022) e Magalhães (2024) ampliaram o escopo de análise ao incluir gestores(as) escolares, o que possibilitou compreender o impacto das políticas e das diretrizes institucionais ao que se refere brincar e as Culturas da Infância na escola.

No contexto do Ensino Fundamental, as investigações contemplaram tanto os anos iniciais quanto os finais, com estudos conduzidos por Thomé (2024), Maciel (2021), Spolaor et al. (2019), Campos (2020), Barbosa (2022), Tattaro (2019) e Schimith (2020), que abordaram as dinâmicas do brincar no ambiente escolar envolvendo os estudantes. As análises realizadas por Thomé (2024) e Schimith (2020) ampliaram o escopo para incluir familiares e responsáveis, investigando como as culturas da infância influenciam as relações familiares e a continuidade das práticas lúdicas fora do espaço escolar. Essa perspectiva contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das interações entre escola e núcleo familiar e de seu impacto no desenvolvimento infantil.

No que tange ao corpo docente do Ensino Fundamental, os estudos de Spolaor et al. (2019), Missari (2024), Maciel (2021), Paulino (2023) e Spolaor (2019) focalizaram as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), investigando como eles integram o brincar ao processo educativo. Maciel (2021) também incluiu gestores escolares em sua investigação.

Essa diversidade de instrumentos metodológicos não apenas enriqueceu os dados coletados, mas também proporcionou uma visão abrangente e multifacetada dos contextos e participantes envolvidos, possibilitando a triangulação dos resultados e uma análise aprofundada dos fenômenos investigados.

3.4. CONCLUSÕES DOS ESTUDOS

O brincar constitui um elemento central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, desempenhando um papel fundamental na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através dos trabalhos presentes para essa revisão sistemática, muitas conclusões reforçam a importância de considerar as Culturas da Infância e a ludicidade como pilares na prática pedagógica. Com isso, nesse tópico agrupamos as principais reflexões em três enfoques complementares: a) o brincar como objeto de aprendizagem e desenvolvimento; b) seu impacto sociocultural no ambiente escolar; e, c) ações e as concepções pedagógicas.

As pesquisas de Souza et al (2022) e Ferreira (2022) enfatizam que o brincar na educação infantil está diretamente associado ao desenvolvimento de habilidades sociais e à promoção da inclusão. As crianças que participam ativamente de práticas

lúdicas são vistas como protagonistas do processo educativo, capazes de interagir de maneira significativa com seus pares e com os adultos. Já Barbosa (2022) ressalta que atividades lúdicas como a leitura, a contação de histórias e os jogos são fundamentais para o letramento emergente, proporcionando avanços no processo de alfabetização nos primeiros anos escolares.

A dimensão social e cultural do brincar foi um tema recorrente nas conclusões dos estudos. Thomé (2024) destacou que, por meio do envolvimento em brincadeiras, as crianças fortalecem laços sociais e desenvolvem uma aprendizagem significativa, marcada pela interação e pela criação coletiva. Schimith (2020) identificou mudanças nas formas e nos espaços de brincar ao longo das gerações, observando a presença de jogos eletrônicos e a continuidade de brincadeiras tradicionais em diferentes contextos, o que evidencia a adaptação das práticas lúdicas às novas realidades.

Os estudos de Maciel (2021) e Spolaor *et al* (2020) apontaram para a importância do papel dos educadores(as) na mediação das brincadeiras, evidenciando que o brincar pode atuar como um elemento de resistência e transformação dentro da escola. A pesquisa de Lima (2023) reforçou a necessidade de criar ambientes e momentos adequados para a realização de brincadeiras de papéis sociais, fundamentais para a educação infantil.

As investigações sobre o impacto social e cultural do brincar no ambiente escolar. Silva (2019) constatou que o afeto desempenha um papel central na construção da aprendizagem, enquanto Magalhães (2024) destacou que o brincar contribui para uma formação integral e humanizada, integrando as culturas da infância e os valores educacionais.

As investigações sobre ações e as concepções pedagógicas também se destacaram. Paulino (2023) e Campos (2020) identificaram uma diminuição dos tempos e espaços dedicados ao brincar durante a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto Missari (2024) evidenciou a necessidade de formação continuada para os/as professores(as), visando melhorar a integração das atividades lúdicas no currículo escolar.

Por fim, Tattaro (2019) concluiu que as crianças necessitam de mais oportunidades para brincar de forma diversificada, em ambientes adequados que estimulem o lúdico, e Spolaor (2019) reforçou a importância de legitimar o brincar nas práticas escolares, reconhecendo-o como um direito e uma forma de educação corporal e expressiva.

Essas conclusões demonstram a diversidade de perspectivas e a importância do brincar no processo educacional, consolidando-o como um elemento central para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou identificar e analisar a produção científica e acadêmica que tematiza o brincar e as Culturas da Infância no contexto escolar,. A investigação foi conduzida por meio de uma revisão sistemática da literatura, abrangendo 16 estudos publicados entre 2019 e 2024. Com base nessa análise, foi possível explorar como o brincar é contemplado nos estudos acadêmicos e científicos relacionados às Culturas da Infância e quais resultados e reflexões essa produção tem apresentado ao analisar a temática no contexto escolar.

Os resultados obtidos evidenciam que o brincar é amplamente reconhecido como uma prática cultural essencial, se configura como um espaço de experimentação, aprendizado, criação e socialização, possibilitando às crianças o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. A prática do brincar também promove o fortalecimento das Culturas da Infância no ambiente escolar, conectando as experiências infantis às dinâmicas culturais e sociais de maneira significativa.

Entre os estudos analisados, foi possível observar que muitos exploraram o brincar como objeto pedagógico, destacando sua relação com a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil. No contexto escolar, a interação entre o brincar e as práticas pedagógicas foi apontada como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à construção de identidades, à socialização e à ressignificação de vivências.

Embora a produção acadêmica sobre o tema apresenta avanços, há a necessidade de mais investigações, especialmente aquelas que explorem a interface entre o brincar, as Culturas da Infância e os processos pedagógicos de forma integrada. No campo da Educação Física, foram identificadas pesquisas relevantes que abordam o brincar em seu potencial educativo que valorizaram as experiências culturais das crianças.

Conclui-se, assim, que a valorização das Culturas da Infância e do brincar no ambiente escolar é indispensável para a construção de uma educação que respeite as singularidades das crianças e promova a inclusão, a criatividade e o desenvolvimento integral. Promover uma educação que valorize as múltiplas formas de expressão e interação das culturas contribui para a formação de cidadãos mais

críticos, autônomos e participativos, capazes de transformar a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, R. B. **O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATTILIO, V. F.; CORRÊA, D. A.; ROSSI, F. A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 27, p. 1-19, 2022.

BACHA, M. N. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BANDEIRA, A. M. B.; et al. **E-book interativo guia prático: revisão sistemática: da ideia à publicação.** Construção Colaborativa. Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Física. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: diretrizescurriculares.portal.mec.gov.br. Acesso em: 14 out. 2024.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

BUCHT, C.; FEILITZEN, VON C. **A criança e a mídia.** Brasília: UNESCO, 2002.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

CAMINHA, I. O.; GOMES, I. S. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Movimento: **Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan.-mar. 2014.

CAMPOS, V. **Educação Física no Ensino Fundamental: os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

CASTRO, A. L. M. B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, A. C. C. Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas? **Caderno de Educação UFPEL**, v. 01, n. 23, 2004.
- DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4 ed. - São Paulo: Contexto, 2004.
- DOLTO, F. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FERREIRA, E. C. P. V. **Brincadeiras de rua na educação infantil: vivências e inclusão**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru.
- KISHIMOTO, T. M. **O Brinquedo e a Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEWANDOWSKI, C. I. **A influência dos jogos eletrônicos no desenvolvimento infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- LIMA, A. P. C. T. **"Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais": estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- MACIEL, D. L. **Convivência escolar: Vamos brincar e jogar?**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia - Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.
- MAGALHÃES, M. M. A. F. **Vamos brincar de quê? A ludicidade como fomentadora de relações sociais estreita uma professora e crianças da educação infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
- MISSARI, F. H. **Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: GIL, S. M. J.; HERNÁNDEZ, F.; MOLINA, K. M. R. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, A. M. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PALEY, V. G. **El niño que quería ser helicóptero: El empleo de la narración de historias en el aula**. Amorrortu Editores España SL, 2007.

PAULINO, M. L. **Jogos e brincadeiras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na visão das professoras.** 2023. Monografia (Licenciatura) – Universidade Estadual Paulista.

PEREIRA, F. A. **A escola pelas crianças: educar para a emancipação, liberdade e alegria.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista (UNESP).

PEREIRA, S. **Os desafios educativos dos media na educação de infância.** Trabalho apresentado no Encontro Nacional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, M. P. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SCHIMITH, T. **Tempos e espaços sociais: análise de implicações pedagógicas do brincar com familiares e amigos na Educação Física Escolar.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista (UNESP).

SIMÕES, B. D.; MIZUNO, J.; ROSSI, F. Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 597-618, 2019.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, D. F. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOUZA, G. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M.; SILVA, D.; RIBEIRO, S. A percepção de crianças de 5 anos sobre aprender e brincar na escola. **Revista Inter-Ação**, v. 47, p. 1-19, 2022.

SPOLAOR, G. C. **O ato de brincar na escola: um estudo sobre o processo de significação.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

SPOLAOR, G. C.; et al. "Prô, quando vamos brincar?" O recreio na escola de tempo integral. **Revista Ludicamente**, v. 8, n. 15, 2019.

SPOLAOR, G. C.; PRODÓCIMO, E. Corpo e escola: o que o brincar nas filas [re]vela. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01–16, 2020.

TATTARO, A. C. **Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre a prática do jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP).

THOMÉ, T. F. **Brincadeiras de mãos cantadas nas aulas de educação física: acolhendo e divulgando as culturas infantis na escola.** 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP).

TOMÁS, C. A infância no contexto da globalização: que riscos? **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 41-55, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

A handwritten signature in black ink, featuring a large, stylized 'D' followed by a series of loops and a final flourish.

Profa Dra. Denise Aparecida Corrêa (Orientadora)

A handwritten signature in black ink, featuring a large, stylized 'S' followed by the name 'tefani' in a cursive script.

Stefani Caroline Da Silva Sousa (Estudante)