

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL


periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional





Nas interações é possível brincar... e no brincar se constrói a brincadeira: análises do documento Brinca Curitiba sobre cenários do brincar

In interactions it is possible to play... and in playing the game is built: analyses of the document Brinca Curitiba on the playing scenarios

En las interacciones es posible jugar... y al jugar se construye el juego: análisis del documento Brinca Curitiba sobre los escenarios de juego

Marynelma Camargo Garanhani ^[a] 
Curitiba, PR, Brasil
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Lorena de Fatima Nadolny ^[b] 
Curitiba, PR, Brasil
Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Déborah Helenise Lemes de Paula ^[c] 
Curitiba, PR, Brasil
Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Como citar: GARANHANI, M. C.; NALDONY, L. de F.; de PAULA, D. H. L. Nas interações é possível brincar... e no brincar se constrói a brincadeira: análises do documento Brinca Curitiba sobre cenários do brincar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 86, p. 1484-1499, 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.AO05>

^[a] Doutora em Educação, e-mail: marynelmagaranhani@gmail.com

^[b] Doutora em Educação, e-mail: lorenaedf@gmail.com

^[c] Doutora em Educação, e-mail: deborah.helenise@gmail.com

Resumo

O presente estudo analisa cenários do brincar na escola da criança, publicados no documento BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016). Esse documento é o relatório de um projeto de pesquisa do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que se organizou como caderno formação de professores, para compreensão do direito ao brincar como eixo central das práticas pedagógicas. Os cenários do brincar analisados, numa pesquisa documental, mostraram como as interações criança- criança e criança-adulto, bem como as interações com os espaços escolares, constituem o brincar e caracterizam a brincadeira por meio da fantasia e dos desafios. Assim, com a compreensão de que o brincar é uma forma de interação com o mundo e, entrelaçada com o brinquedo, produz brincadeiras, concluímos: os cenários do brincar são lugares que promovem interações e a reprodução interpretativa do contexto em que a criança vive, por meio da produção de cenas. E estas cenas caracterizam-se em brincadeiras que poderão ser compreendidas como narrativas do corpo criança. Assim, cenários do brincar poderão se constituir fundamento pedagógico da Educação Infantil.

Palavras-chave: Interação. Brincar. Brincadeira. Cenário do brincar.

Abstract

He present study analyzes scenarios of the act of playing in children's school, published in the document BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016). This document is the report of a research project of the Department of Early Childhood Education of the Municipal Department of Education of Curitiba, which was organized as a teacher training notebook to understand the right to play as a central axis of pedagogical practices. The scenarios analyzed, in a documentary research, showed how the child-child and child-adult interactions, as well as the interactions with school spaces, constitute the act of playing and characterize the game through fantasy and challenges. Thus, with the understanding that playing is a form of interaction with the world and, together with toys, produces games, we conclude that the playing scenarios are places that promote interactions and interpretative reproduction of the context in which the child lives, through the production of scenes. And these scenes are characterized by games that can be understood as narratives of the child's body. Thus, the playing scenarios can constitute the pedagogical foundation of Early Childhood Education.

Keywords: Interaction. Play. Game. Playing Scenarios.

Resumen

El presente estudio analiza escenarios del jugar en la escuela infantil, publicados en el documento BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016). Este documento es el relato de un proyecto de investigación del Departamento de Educación Infantil de la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba que se organizó como un cuaderno de formación docente para comprender el derecho al juego como eje central de las prácticas pedagógicas. Los escenarios del jugar analizados, en una investigación documental, mostraron cómo las interacciones niño-niño y niño-adulto, así como las interacciones con los espacios escolares, constituyen el jugar y caracterizan el juego a través de la fantasía y los desafíos. Así, entendiendo que el jugar es una forma de interacción con el mundo y, entrelazado con los juguetes, produce juegos, concluimos que los escenarios del jugar son lugares que promueven las interacciones y la reproducción interpretativa del contexto en el que vive el niño, a través de la producción de escenas. Y estas escenas se caracterizan por juegos que pueden entenderse como narraciones del cuerpo del niño. Así, los escenarios del jugar pueden constituir la base pedagógica de la Educación Infantil.

Palabras clave: Interacción. Jugar. Juego. Escenarios de juego.

Inquietações introdutórias

Brincar é um caminho secreto, nunca nos leva ao mesmo lugar, é perseguir uma rota, sem intenção de chegar. Falo de trilhar incertezas! (Brandão, 2022).

O que é interessante dizer sobre o brincar e a brincadeira da criança? O que ainda permanece desconhecido sobre o tema e que nos mobiliza a produzir pesquisas e reflexões?

Iniciar um texto com perguntas parece brincadeira de criança, pois perguntas poderão mover o brincar e, por meio delas, construir a brincadeira. Não exatamente perguntas feitas de palavras calcadas na gramática, que podem ser traduzidas nos verbetes dos dicionários. Mas de palavras que se traduzem em verbos de ação.

Brandão (2022), que se apresenta na epígrafe como um poeta e educador ou educador e poeta, brinca com as palavras e nos mostra pistas de como falar sobre o tema, sendo que falar, escrever, dissertar, refletir sobre o brincar e a brincadeira, poderá nos levar para diversos lugares, por exemplo: podemos tratar das políticas para o brincar, dos sujeitos brincantes, dos jeitos de brincar e dos tipos de brincadeiras, da relação intergeracional e intrageracional nas práticas docentes, entre outras intersecções. Enfim, uma pluralidade de caminhos que os estudiosos buscam desocultar.

Diante desse contexto de inquietações propomos, neste estudo¹, um ensaio de análises sobre os cenários do brincar na escola da criança, trazidos pelo documento BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016).

Para justificar as escolhas, para o ensaio de análise, nos apoiamos em alguns documentos, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil 2009a) que versam sobre o brincar e a brincadeira nas interações presentes em práticas educativas da Educação Infantil. As DCNEI, ao definirem currículo como “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2009a, p.6), reforçam a necessidade de articulação entre os saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados em nossa cultura. Para isso, destacam a necessidade do professor planejar e desenvolver um trabalho educativo que oportunize e amplie as experiências das crianças, tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Neste caminho, a DCNEI (Brasil, 2009a) consolida o que outros documentos defendem para a infância: a brincadeira como um direito da criança, conforme o Estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 1990).

As interações e a brincadeira têm papel central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, pois “através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais” (Brasil, 2009b, p.24). Portanto, as interações e a brincadeira estruturam as formas das crianças compreenderem o mundo e se comunicarem.

Com base nas DCNEI (Brasil, 2009a), que se configura como um documento mandatário no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, partimos da premissa que união, estados, municípios e instituições educativas têm o dever e a obrigatoriedade de mobilizar políticas públicas² e ações pedagógicas que garantam como eixo da escola de Educação Infantil as interações e a brincadeira.

Estas considerações, justificam nossa escolha de analisar o documento BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016), pois com intenção de garantir o direito de brincar na Educação Infantil e mobilizar a cidade para olhar o brincar como uma ação da criança, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por meio do

¹ Estudo realizado com o apoio da CAPES (PROEX/PPGE-UFPR).

² Entendemos por políticas públicas (PP) “a definição, regulamentação, pilotagem e execução de orientações e de ações que vão no sentido de resolver necessidades e problemas da vida quotidiana que se colocam a toda uma comunidade ou a determinadas faixas da mesma. A definição e a regulamentação dessas políticas fazem-se a diversos níveis, nomeadamente, em instâncias globais ou transnacionais, nacionais e locais” (Amado; Almeida, 2017, n.p.).

Departamento de Educação Infantil, desenvolveu nos anos de 2015 e 2016 um projeto de pesquisa que envolveu crianças, famílias e profissionais das instituições de Educação Infantil, nomeado **Brinca Curitiba**. Entendemos que tal projeto se constituiu numa política pública educacional, uma vez que ele instaurou um conjunto de ações que reverberou em práticas educativas mobilizadoras sobre o brincar, na construção da escola de Educação Infantil em Curitiba e o relatório da pesquisa se transformou num caderno de formação distribuído a todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, denominado BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016). Neste documento, escolhemos os cenários do brincar para análises.

Interações e brincadeira na Educação Infantil: reflexões sobre o brincar da criança

Gianfranco Ravasi (2018, p.36, grifo do autor) nos diz que: "Uma pergunta leva sempre à outra. Percebamos que as perguntas de uma criança são relevantes justamente porque, como o poeta, é capaz de continuamente repetir *por quê*". Concordamos com Ravasi (2018) e, complementamos estes dizeres com a seguinte reflexão: em todo(a) pesquisador(a), como nas crianças, habita um ponto de interrogação. Então, quando o tema é o brincar e a brincadeira na Educação Infantil, muitas são as interrogações, porém, no intuito de saciar parte de nossas inquietações sobre o tema, optamos por iniciar abordando os conceitos interações e brincadeira, relacionando-os com o conceito de brincar.

A palavra **interação** tem sua origem no latim, formada pelo prefixo *inter* + *ação*. *Inter*, em sua semântica, significa **entre**, assim quando tratamos da interação como relação humana, o prefixo – **entre** – poderia estar associado a: entre dois ou mais corpos, entre corpos e objetos, entre corpos e espaço. Já a *ação*, para Antony Giddens (2009), é a capacidade do ser humano de intervir e transformar o mundo social. Quando traduzimos esse conceito para o contexto que estão as crianças, entendemos a interação como a capacidade delas agirem no mundo social, numa relação que se faz **entre** si e o espaço, **entre** si e outra(s) criança(s) e/ou adulto(s), **entre** si e os objetos, numa dinâmica temporal, marcada por "elementos normativos e códigos de significação" (Giddens, 2009, p.XXXV). Em outras palavras, interação (*inter*+*ação*) diz respeito a colocar-se em movimento **entre** relações, pois o movimento se constitui em ação. Esta, por sua vez, se transforma em verbos de um agente que faz, com o outro, pelo outro, no outro.

Essa *entre* ação (*inter*+*ação*) dos agentes nos mobiliza a outro conceito, o de **agência**. A agência é a capacidade humana em realizar coisas, "dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido" (Giddens, 2009, p.11). Entretanto, a agência humana não pode ser compreendida sem a estrutura, pois esta fornece recursos para as pessoas agirem, mas ao mesmo tempo assume formas que são resultado de nossas ações (Giddens, 2009). Nesse cenário, toda ação envolve certo tipo de poder, o que significa a capacidade de transformar (Giddens, 2009).

Assim, uma *inter*-ação, enquanto **ação entre**, de um agente que detém certa forma de poder para transformar seu mundo social, pode-se traduzir, quando abordamos as crianças, em brincar. Mas, por que o brincar?

Brincar, constitui-se um verbo e, sendo verbo, entendemos-o como um modo de ação das crianças, ou melhor, *inter*-ação, um exercício de agência da criança que atua de forma ordenada, a partir de uma lógica própria, não literal, em que exerce certo tipo de poder.

Borba (2006, p.39) corrobora ao afirmar: "o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo".

O brincar como verbo de ação, se corporifica através de experiências verbais que atravessam os corpos das crianças, como: correr, saltar, pular, ninar, esconder, jogar, escalar, cozinhar, desligar, pedalar, pegar, lançar, entre outros. Em síntese, semânticas corporais de um ator que interage (inter+age) com o outro, com o espaço, com objetos, com as regras sociais, tendo o corpo em movimento como vetor da ação.

Nessa perspectiva, compreendemos que brincar e interação são conceitos que se amalgamam, em que um mobiliza o outro, ou seja, a interação mobiliza o brincar e o brincar mobiliza a interação. Mobilizar, nesse estudo, é entendido com base em Charlot (2000, p.54), sendo: “mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Portanto, na interação, a criança se põe em movimento para brincar e o brincar coloca a criança numa interação.

Kishimoto (2017) argumenta que o brincar se configura por algumas características como liberdade de ação, caráter espontâneo, livre escolha e o controle da ação. Ao traduzirmos essas características, entendemos que a liberdade de ação é uma habilidade da criança agir ao brincar. O caráter espontâneo significa que a criança se engaja em ações de brincar de forma voluntária, exercendo sua vontade. Já a livre escolha diz respeito a tomada de decisões de forma autônoma, sendo a autonomia compreendida como poder e participação (Sarmento, 2015), portanto agência. Assim, a livre escolha diz respeito ao poder da criança em deliberar durante o brincar, como exemplo, escolher quem será a mãe e a filhinha, ou então, decidir se o seu corpo é capaz de subir e descer de uma árvore. Essas características resultam no controle da ação, ou seja, no domínio de si e da brincadeira.

Outra propriedade que constitui o brincar é o caráter improdutivo da brincadeira, pois “enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos” (Kishimoto, 2017, p.28).

Embora concordemos que o brincar se configure por essas características, entendemos que ao defini-lo de forma tão restrita, podemos aprisionar as possibilidades de ações das crianças, uma vez que outros aspectos podem estar envolvidos no que elas reconhecem como brincar, pois o sentido atribuído ao brincar é dado pelo ator brincante. Um exemplo que podemos mencionar é o estudo de Barnett (2013), em que as crianças mencionam a intensidade de envolvimento físico para definir se estão brincando, ou então, o estudo de Tamashiro, Garanhani e Paula (2024), em que as crianças da investigação atribuem ao brincar o significado da iniciação esportiva e definem este como forma de divertir-se.

Neste sentido, o conceito de brincar pode ser polissêmico, ou seja, um conceito aberto em que ele se caracteriza como uma forma de ação por meio da qual a criança cria e transforma significados sobre o mundo, mas também como patrimônio cultural, fruto das ações transmitidas de modo intrageracional (com as crianças) e intergeracional (com os adultos).

É pelo brincar que a criança é capaz de transformar espaços, objetos e ações da vida cotidiana em materialidades simbólicas. O brincar é, portanto, uma ação que estrutura a relação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo em que está inserida. Nesse sentido, o brincar é uma experiência de cultura (Borba, 2006), pois permite à criança construir sentidos sobre o mundo em que está inserida, por meio do agir, isto é, inter-agir.

Ao brincar, a criança produz **a brincadeira**. Assim, podemos considerar que a brincadeira é produto do brincar. Produto aqui, não pode ser compreendido como resultado final, porque a brincadeira, em geral, não tem um final rígido, mas é sempre processo que se modifica permanentemente durante o próprio brincar.

De forma geral, podemos atribuir à palavra brincadeira diferentes significados e, por vezes, ambiguidades. Spréa e Garanhani (2014, p. 722, grifo dos autores) trazem exemplos:

Florestan Fernandes (2004) se refere às brincadeiras tradicionais utilizando, com frequência, a expressão *folgado folclórico infantil*, enquanto Kishimoto (1993) adota a denominação *jogo tradicional infantil*. Educadores, de modo geral, utilizam o termo *brincadeira*, mas, devido ao recente acesso a inúmeros materiais pedagógicos e CDs que compilam essas brincadeiras, eles fazem uso também do

termo *brinquedo*, referindo-se não apenas ao objeto físico, mas às brincadeiras em si, como é o caso dos *brinquedos cantados*.

Nós entendemos a brincadeira como um produto da cultura própria das crianças³, isto é, da cultura infantil, a qual a criança produz, pelo brincar. A "[...] brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas" (Borba, 2006, p.39). Em outras palavras, é a materialização da ação engajada da criança "diante das motivações pessoais e das situações sociais que as envolvem" (Spréa; Garanhani, 2014, p.725). Portanto, a brincadeira é a **atividade** da criança e, "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se, para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (Charlot, 2000, p.54), ou seja, a criança se põe em movimento em uma atividade (aqui entendida como brincadeira), isto é, mobiliza-se, quando investe nela (Charlot, 2000).

O investimento que a criança emprega na brincadeira se constitui por diferentes recursos físicos, humanos e sociais, que aqui podem ser entendidos por experiências, práticas, conhecimentos, saberes, relações, entre outros, os quais a criança se apropria e que mobiliza na brincadeira, uma atividade que pode envolver imaginação, fantasia, desafios, incertezas, improvisos, disputas, comunidade, enfim um conjunto de práticas sociais.

Como produto da cultura, a brincadeira se institui por meio de um conjunto de normas e regras, que podem ser explícitas, como é o caso da definição de papéis numa brincadeira de pega-pega, bem como na brincadeira mamãe e filhinho, ou ainda implícitas, como é o caso das brincadeiras de lutinha⁴ (termo utilizado pelas crianças). Nessa última, percebemos que nem sempre é verbalizado pelas crianças que uma das regras é não machucar o outro, mas enquanto brincam, as crianças sabem que para manter a brincadeira, precisam cuidar do outro que brinca. Esse machucar o outro diz respeito tanto a esse outro querer se retirar da brincadeira, porque se machucou, ou pela intervenção adulta na brincadeira, que em geral não toleram as brincadeiras de lutinhas (Spréa, 2018).

As brincadeiras são estruturadas, em parte, pelo brinquedo, que se configura como um dos móveis que mobiliza a ação da criança (brincar) e a entrada na atividade (brincadeira).

Spréa e Garanhani (2014, p.722) afirmam, ao citar Brougère (2006), que o "brinquedo é o suporte para a brincadeira. Essa ideia nos remete à importância da materialidade do objeto, em que a criança sobe ou desce; ela pega, lança ou captura, com o que cria cenários, dramatizações e brinca".

Para Brougère (2021, p.11-12) "ele é marcado, de fato, pelo domínio do valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é, a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal", uma vez que é somente na interação com esse objeto que a criança dará seu sentido, ou seja, irá transformar a função funcional do objeto para a representação simbólica, conjugado, muitas vezes, a outros termos sociais da vida cotidiana.

Concordamos que o brinquedo pode ser o objeto material que possui uma estrutura pré-definida, como é o caso da boneca e do carrinho, mas ele também poderá se constituir por objetos que não possuem

³ Abordar uma cultura própria das crianças, não exclui que essa cultura se constitui por elementos da cultura adulta e marcada pela estrutura social.

⁴ "Estas formas de brincar permitem aperfeiçoar habilidades motoras e a capacidade de lidar com o medo e a ansiedade. Estas situações contribuem também para a educação do corpo, como lutas com almofadas, tiros com pistolas, espadas, revelando a vivência de riscos que contribuem para distinguir a fantasia da realidade. Muitas vezes, estas experiências são inspiradas em movimentos de super-heróis ou ambientes de guerra e/ou disputas, que levam as crianças a representar universos imaginários por meio do corpo e do movimento, (re)construídos a partir de múltiplas influências interativas. Muitas destas ações são caracterizadas como brincadeiras por elas mesmas e, no entanto, ao olhar do adulto, podem vir a ser entendidas como atos de violência ou agressão. As brincadeiras de luta e perseguição representam, no decorrer da infância, uma das mais fascinantes linguagens do corpo numa perspectiva evolutiva; Os comportamentos de jogo de luta a brincar (*play-fighting*), jogo de perseguição e caça (*play-chasing*) e jogo de luta a sério (*real-fighting*) têm sido largamente estudados nos comportamentos animal e humano" (Neto, 2020, p. 88-89, grifo do autor).

estruturas rígidas, como exemplo, uma caixa ou uma sombra, entre outros. Portanto, um brinquedo ganha significação pela ação de brincar da criança, que dará a ele diferentes sentidos.

Ainda que os estudos apontem para a dimensão física do brinquedo, ousamos aqui, ampliar essa discussão, pois reconhecemos nas ações das crianças outros recursos que são acionados na brincadeira e que também podem desencadeá-la, como é o caso da dança. A criança brinca de dançar e, nessa ação, poderíamos perguntar: o que estrutura a brincadeira de dançar? Na lógica interna que a criança estabelece com a brincadeira de dançar, o seu brinquedo poderá ser a própria dança, enquanto narrativa corporal, que a criança escreve por meio do seu corpo em movimento (Paula, 2023). Nesta situação não, necessariamente, há a presença física de um objeto.

Os gestos, do mesmo modo, poderão participar do processo de estruturação de uma brincadeira, como é o caso da brincadeira Pedra, papel, tesoura⁵, em que os movimentos remetidos a cada um desses objetos é que dão suporte para que a brincadeira ocorra. Neste caso, se retirássemos os gestos, não haveria esta brincadeira.

Assim, as interações e a brincadeira são conceitos entrelaçados pelo brincar, pois na ação de brincar as relações se constroem, por meio de interações, e se materializam em formas de brincadeira, que se constitui cultura material infantil (Corsaro, 2011).

Mapa metodológico para o estudo

Se outrora o poeta Brandão (2022) definiu o brincar como perseguir uma rota sem intenção de chegar, na pesquisa, diferente da poesia, é preciso traçar rotas para chegar a evidências e respostas conclusivas.

Nesse caminho, nos propomos a apresentar um mapa metodológico que orientou esse estudo, pois:

[...] os dados gerados numa investigação funcionam como pontos de um mapa que, gradativamente, se conectam e se entrelaçam, sendo que as linhas dos percursos formados, dão significados ao problema de pesquisa. Cabe ao (à) pesquisador(a), por meio da organização, análise e interpretação desses dados, ligar esses pontos, para produzir percursos que o levará a encontrar novos territórios de conhecimento (Paula, 2023, p.121).

Assim, recorremos a pesquisa documental entendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.5). O material documental analisado foi o BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016) que, embora se caracterize como um caderno de formação de professores, é o relatório de pesquisa do projeto Brinca Curitiba e, por isto, justificamos que realizamos a análise de um tipo de documento que traz evidências e análises.

A escolha pelo projeto Brinca Curitiba, da Secretaria de Educação Municipal de Curitiba, se justifica quando compreendemos que ações e estratégias de formação de professores exercem papel central para a consolidação de uma proposta que considere e valorize as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Além disso, foi um projeto que envolveu a participação de crianças, famílias e profissionais das instituições de Educação Infantil de Curitiba e seu relatório de pesquisa se consolidou em um caderno de formação, distribuído para toda a rede municipal de ensino (RME): o BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016);

O **Projeto Brinca Curitiba** foi proposto pela equipe do Departamento de Educação Infantil, no ano de 2015, com o desejo e necessidade de “[...] garantir o direito das crianças ao brincar; para valorizar o brincar como prática essencial na Educação Infantil; para resgatar a memória brincante curitibana, de modo

⁵ Brincadeira de sorte em que os brincantes, sem que o outro saiba, lançam, ao mesmo tempo, gestos com as mãos que se remetem aos objetos pedra (mão fechada), papel (mão aberta), tesoura (gesto do número dois), sendo que cada gesto tem um valor de vitória ou derrota sobre o outro. Exemplo, tesoura vence o papel, pois ela pode cortá-lo.

a valorizar sua história e socializá-la; para compartilhar ações significativas que promovam um maior repertório para o brincar das crianças de Curitiba” (Curitiba, 2016, p. 7).

Com autorização dos sujeitos (profissionais da RME de Curitiba e famílias) envolvidos, foram desenvolvidas ações que objetivaram mobilizar a reflexão de profissionais e familiares sobre o brincar no contexto da cidade de Curitiba, por meio da construção de brinquedos, levantamento⁶ das brincadeiras preferidas da infância dos profissionais e famílias, coleta de materiais que retrataram o brincar em tempos passados, bem como análise das brincadeiras presentes nas instituições de Educação Infantil nos dias atuais. Tais ações foram norteadas pelos seguintes temas: Crianças e adultos brincantes – construção de brinquedos; Lembranças brincantes; Tesouros do brincar; Cenários do brincar; e Sentidos do brincar.

A ação **Crianças e adultos brincantes - construção de brinquedos**, foi desenvolvida em março de 2015, em comemoração ao aniversário da cidade de Curitiba, e consistiu numa proposta de construção de brinquedos a partir dos conhecimentos das crianças.

No intuito de colocar crianças e adultos juntos no brincar, propôs-se aos profissionais que atuavam com os prês (crianças de 4 a 5 anos) das instituições da RME de Curitiba, que investigassem os saberes das crianças sobre a comunidade e a cidade de Curitiba. Para isso, a proposta foi que instigassem as crianças sobre o que conheciam a respeito do entorno da sua instituição e as convidasse a olharem para lugares de Curitiba, com o objetivo de que esses saberes se transformassem em momentos de brincar (Curitiba, 2016, p. 11).

A partir disso, por meio de uma ação compartilhada com crianças, famílias e professores, foram construídos diferentes brinquedos que revelaram elementos da cultura da cidade, como o super-herói **Super Verdinho**, criado para proteger a cidade e o carrinho de rolimã⁷, brinquedo tradicional em muitos bairros de Curitiba.

Refletir sobre os significados que esses e outros brinquedos carregam permite compreender o brinquedo não somente como suporte para o brincar, mas também como produto cultural (Brougère, 2021), por meio do qual as crianças criam e recriam elementos de suas culturas.

A ação **Lembranças brincantes**, “[...] teve como objetivo resgatar a memória brincante curitibana, de modo a valorizar sua história e socializá-la” (Curitiba, 2016, p. 23). Ao partir do entendimento de que as lembranças brincantes estão relacionadas aos sentidos do brincar nas diferentes infâncias, foi desenvolvida uma pesquisa, por meio de um questionário online, para conhecer as lembranças brincantes de profissionais das instituições e das famílias das crianças. Foram totalizadas 9.500 respostas a esse questionário, sendo 3.201 de profissionais e 6.299 de familiares (Curitiba, 2016).

As questões foram referentes aos jogos, brinquedos e brincadeiras favoritas da infância (amarelinha, bola, betes, pega-pega, entre outros), onde brincava (rua, quintal, parquinho, praça, na casa de avós, dentro de casa/apartamento, entre outros lugares), com quem (sozinho, irmãos, pais, vizinhos, amigos, primos ou outras pessoas) e onde passou a infância (Curitiba, 2016, p. 23).

Além dessas questões, havia ainda um espaço aberto para o relato e/ou comentários dos participantes. Ao preencherem o questionário e escreverem suas lembranças, profissionais e familiares relembrou experiências de suas infâncias e nas respostas dadas foi possível identificar elementos que deram visibilidade à memória brincante curitibana (Curitiba, 2016).

Com relação aos jogos e brincadeiras, o betes, o esconde-esconde e a amarelinha marcaram as infâncias dos participantes da pesquisa, pois estiveram presentes em todas as regiões da cidade de Curitiba. Com

⁶ O caderno de formação não apresenta a descrição detalhada do levantamento das brincadeiras e da coleta dos materiais sobre o brincar em tempos passados. É dada ênfase à caracterização das brincadeiras e suas análises.

⁷ “Carrinho de rolimã ou carrinho de rolamentos é o nome dado a um carrinho, geralmente construído de madeira e rolamentos de aço, para a disputa de corridas ladeira abaixo. Ele geralmente é utilizado em descidas asfaltadas e lisas”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carrinho_de_rolim%C3%A3. Acesso em: 15/03/17.

relação aos espaços onde as brincadeiras aconteceram, a rua e os quintais das casas foram os locais mais indicados e os amigos e irmãos foram apontados pelos participantes como os principais parceiros para o brincar nas suas infâncias.

A análise dessa ação nos mostra que revisitar nossas memórias e conhecer outras lembranças relacionadas ao brincar permite estabelecer uma relação com o brincar nos dias de hoje, bem como refletir sobre as brincadeiras e jogos que fazem parte das diferentes infâncias, em que espaços o brincar está presente e sobre com quem e como as crianças brincam hoje.

Lembranças se constituem em memórias e “essas memórias, algumas vezes são materializadas em objetos, fotos, filmagens e outros tesouros que permitem que elas sobrevivam ao presente” (Curitiba, 2016, p.29). Com esse entendimento, a ação **Tesouros do brincar** mobilizou profissionais e famílias a compartilhar seus tesouros, juntamente com relatos que os contextualizavam.

Observamos que as riquezas das brincadeiras de faz de conta e das brincadeiras e jogos tradicionais, o encanto dos brinquedos, as relações estabelecidas com amigos, irmãos, primos e vizinhos no brincar e as descobertas das brincadeiras na natureza marcaram os tesouros compartilhados. Ao conhecer esses tesouros, é possível compreender que a brincadeira se constitui na interação das crianças com outros sujeitos, com os objetos e a natureza à sua volta e que a experiência de brincar perpassa diferentes espaços e tempos, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança (Borba, 2006).

A ação seguinte, intitulada **Cenários do brincar** teve como objetivo retratar e refletir sobre os espaços de brincar das instituições de Educação Infantil da RME de Curitiba, a partir da compreensão de que:

Cada profissional da Educação Infantil ao investigar, compartilhar e refletir sobre o brincar, com base nessas considerações iniciais, tem a intencionalidade de desenvolver um olhar aguçado, atento e sensível para o movimentar das crianças e suas experiências brincantes no espaço educativo (Curitiba, 2016, p. 37).

Para isso, profissionais socializaram registros do brincar das crianças, os quais revelaram dois arranjos em que o cenário do brincar se caracteriza no contexto das instituições educativas: interações nos espaços da instituição e interações criança/criança - criança/adulto (Curitiba, 2016).

Essa ação levou a compreender que “ao brincar nos espaços educativos das instituições de Curitiba, as crianças mostram arranjos peculiares de suas infâncias, os quais se tornam cenários por elas construídos e/ou vivenciados nos espaços estruturados” (Curitiba, 2016, p. 45). Reforça, portanto, que as crianças possuem seus jeitos próprios de brincar, os quais se revelam e se estruturam nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil.

O Projeto Brinca Curitiba reuniu “[...] um conjunto de ações que mobilizaram sentidos sobre o brincar na educação das crianças de Curitiba, que se revelaram em interpretações sobre brinquedos e/ou brincadeiras, cenários e lembranças de experiências brincantes” (Curitiba, 2016, p. 47). Desse modo, a ação **Sentidos do brincar** buscou revelar sentidos e significados presentes nas experiências de todos os envolvidos no projeto.

O Brinca Curitiba possibilitou que fossem desfeitas premissas de que as crianças das instituições educativas de Curitiba nos dias atuais não brincam. Brincam sim! E seus jeitos e trejeitos revelam formas diferentes de brincar das novas gerações... Os adultos, tanto os familiares das crianças, quanto os profissionais da educação, rememoraram a criança brincante e a infância ora vivida [...]. Tais memórias sensibilizaram para que os adultos olhassem para a brincadeira como ela se apresenta nos dias atuais e a valorizassem na educação das crianças (Curitiba, 2016, p. 48).

A ação Sentidos do Brincar possibilitou a reflexão e estudos sobre o projeto Brinca Curitiba e a construção do documento BRINCA CURITIBA, no ano de 2016. Nesse documento, as ações do projeto se estruturaram em capítulos, sendo: (1) Brinca Curitiba, rememorando nossa história; (2) Crianças e adultos

brincantes – construção de brinquedos; (3) Lembranças brincantes; (4) Tesouros do brincar; (5) Cenários do brincar; (6) Sentidos do brincar; (7) Referências.

No exercício de analisar os cenários do brincar publicados no documento, foi utilizado, como procedimento metodológico a análise temática (Souza, 2019), sendo que o documento revela o brincar nos espaços das instituições educativas de Curitiba na forma de dois arranjos: 1) interações nos espaços da instituição e 2) interações criança/criança – criança/adulto. Analisamos estes arranjos a partir dos temas: a fantasia do real e o desafio presente na ludicidade.

Cenários do brincar no documento BRINCA CURITIBA

Ao brincar, as crianças se apropriam dos espaços e neles estabelecem relações com pessoas e objetos. Assim, nos espaços estruturados pelos adultos e/ou pelas próprias crianças, surgem **cenários** para brincar que envolvem: o corpo criança⁸ em movimento, brincadeiras com brinquedos não estruturados, invenções e construções feitas a partir do contato com os elementos da natureza e oportunidades de conhecer brincadeiras tradicionais da cultura. Assim, entendemos **cenário do brincar** como um espaço cenográfico⁹, onde a brincadeira é construída.

No contexto do teatro, um espaço é cenográfico quando o ator atribui significados aos elementos que o constituem, portanto,

[...] o valor da cenografia não está na quantidade de efeitos especiais ou de elementos no palco. [...] O espaço do palco pode ser cenografia, a luz pode ser cenografia, um efeito sonoro pode ser cenografia, a movimentação dos atores no palco pode ser cenografia. Interessa que essas formas tenham conteúdo, significados, que criem espaço dramático (Serroni, 2013, p. 28).

Estes espaços poderão se tornar dramáticos, cênicos, lúdico-gestuais, entre outros, segundo Pavis (2005).

Apoiadas nestas leituras, concluímos que o cenário do brincar poderá mobilizar a interação da criança com os elementos e/ou pessoas que o compõem, para que a brincadeira seja construída. Mas, para isto, é necessário que tenhamos a atenção para alguns elementos que se relacionem com eixos da Cultura Infantil, como: a fantasia do real e a ludicidade (Sarmiento, 2004), que mobilizam o desafio.

O documento BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016) apresenta onze narrativas (visuais e escritas), de instituições educativas, como cenários do brincar, e identificamos que se caracterizam em cenários pelo modo de interação das crianças com eles, os quais são: entre elas e com o adulto; com o espaço e com objetos estruturados e não estruturados, com o conhecimento de brincadeiras tradicionais. Neste sentido, visualizamos que a premissa que estrutura a configuração dos cenários do brincar são as interações.

Tendo isso como premissa, selecionamos dois cenários do brincar, sendo: a sombra e a caixa de papelão. E, neste estudo, apresentamos apenas uma figura de cada cenário, em suas análises, devido ao espaço que temos para esta publicação.

A sombra

Apresentamos o cenário do brincar com a sombra do seu corpo, na figura 1, construído no Centro de Educação Infantil Madre Carmela de Jesus, no Núcleo Regional de Educação Portão, Curitiba, Paraná.

⁸Optamos “pelo termo corpo criança e não corpo da criança, porque a preposição “da” remete a uma ideia do que pertence. Em outras palavras, indica um corpo que pertence a uma criança. Contudo, entendemos que a criança é seu corpo, como condição de sua existência, e não pertencente a um corpo, como se fosse um acessório que ela pudesse retirar quando quisesse. Dizer que a criança é seu corpo significa reconhecer que cada criança é única, singular e individual, que se constitui no coletivo, marcado pelas estruturas sociais e pela cultura” (Garanhani; Paula; Camargo, 2024, p.6, grifo das autoras).

⁹ Espaço cenográfico pode ser compreendido como um lugar montado para contar uma história, por meio de elementos visuais como: luz, cor, objetos, mobiliários, entre outros.

Figura 1 - Cenário do brincar: CEI Madre Carmela de Jesus - NRE PR



Fonte: Curitiba (2016, p.39)

A narrativa deste cenário, publicada no documento BRINCA CURITIBA (2006), é a seguinte:

Elementos do espaço que mobilizam o brincar podem ser observados também no pátio do CEI Madre Carmela de Jesus – NRE PR. No chão de cimento do pátio, um feixe de luz vindo do sol e ricas ideias das crianças foram um convite para brincar com sombras.

A luz do sol impulsionava a vontade de uma das crianças projetar a partir da sombra a invenção de seres imaginativos. A criança que iniciou tal brincadeira convidou, a partir de sua descoberta, outras crianças que sentiram-se muito à vontade para, por meio de seu corpo, reinventar outras figuras. E assim, a brincadeira vai surgindo, e as crianças juntas foram criando com as suas sombras personagens lúdicos, como, por exemplo, super-heróis. Os animais também surgiram nesse brincar com o corpo, e apareceram répteis e pássaros. E, num cenário de imaginação, o corpo vai coreografando outras formas autorais, como aviões, foguetes e submarinos.

A brincadeira de projetar sombras aconteceu porque o cenário apresentado pelo espaço educativo da instituição permitiu, e o tempo destinado a esse momento, o qual foi de liberdade, constituiu-se um elemento fundamental para a construção da experiência brincante. Tempo em que o imprevisível pode acontecer. Nem tudo necessita ser demarcado com horários rígidos, pois o tempo para o brincar é um tempo que não se mede com relógios. Assim, o momento após o término do almoço, se constitui para as crianças do CEI Madre Carmela de Jesus – NRE PR uma oportunidade para criar um cenário de brincar.

Garanhani (2015) nos coloca que lugares com diferentes elementos da natureza podem promover desafios e despertar a curiosidade e a investigação das crianças, pois envolvem o corpo criança em movimento e mobilizam diferentes percepções do corpo. Assim, ambientes ao ar livre, que integram diferentes elementos naturais, se constituem em cenários de brincar que proporcionam interações com a natureza. Mas, não só promovem interações com a natureza como também a imaginação.

Sarmento (2004) afirma que a transposição imaginária de pessoas, situações, objetos ou acontecimentos fundamenta a constituição da especificidade dos mundos da criança, bem como é uma capacidade de resistência frente a situações dolorosas da existência. Assim, a imbricação entre o real e o imaginário (fantasia do real) é um dos recursos que a criança utiliza para compreender, expressar e atribuir sentido ao que vive. E se constitui um dos eixos da Cultura Infantil.

Ao visualizar os cenários do brincar do documento BRINCA CURITIBA (Curitiba, 2016), identificamos que os espaços organizados para brincar mobilizavam a fantasia. Eram proposições que instigavam as

crianças a uma transformação simbólica de espaços, equipamentos e/ou materiais, ou seja, elas davam outros sentidos a esses elementos, a partir da liberdade de configuração do layout¹⁰, sem roteiros pré-estabelecidos, favorecendo a criatividade e o protagonismo infantil. Neste sentido, compreendemos que o cenário é um lugar de ação das crianças e poderá ser compreendido como recurso da prática pedagógica. Porém na Educação Infantil, cenários do brincar poderão se constituir fundamento pedagógico, para além de um recurso da prática de professores.

No cenário do brincar, que ora analisamos, é possível visualizar a interação criança-espaco e criança-criança que se arquiteta pela imaginação que a sombra do seu corpo mobiliza. É possível imaginar que a brincadeira envolveu o improviso tanto do verbo, como dos gestos que compuseram a cena, na interação com os personagens imaginários que estruturaram um enredo. Isso nos permite ponderar que os cenários de brincar são espaços que mobilizam a imaginação, o improviso, a representação de papéis, a criação de personagens e, também, desafios corporais.

Desafio é definido por Solly (2015) como uma ação subjetiva e individual que envolve a ultrapassagem de limites, na qual a criança transita da zona de conforto (do domínio), para a zona de expansão (do ainda não dominado), sendo, o que pode ser um desafio para uma pessoa, pode não ser para a outra.

Considerando estes dizeres, visualizamos que a brincadeira com a sombra envolvia a transgressão em experimentar os limites de movimentação do corpo, os quais as crianças testaram gestos e posturas, colocando seu corpo em risco. E, esta hipótese, nos remeteu a considerar que em cenários do brincar poderão mobilizar uma experiência estética com o corpo, em que o lúdico é o desafio, ou seja, por mobilizar diferentes emoções, conflitos e contradições, sejam elas de prazer ou de medo, podem levar a criança a um estado interno de engajamento pleno na atividade de brincar, isto é, a um estado lúdico. A partir dessas considerações ponderamos que uma brincadeira, para levar uma criança à ludicidade, deve provocar desafios e, os cenários de brincar, podem ser grandes mobilizadores de desafios.

A caixa de papelão

O segundo cenário de brincar que selecionamos para a análise foi construído no Centro Municipal de Educação Infantil Laura Santos, no Núcleo Regional de Educação Matriz, Curitiba, Paraná. Apresentamos um trecho do documento BRINCA CURITIBA (2016) que aborda tal cenário:

No CMEI Laura Santos – NRE MZ, essas considerações mostravam-se na parceria da professora com a criança, por meio de uma cumplicidade que só a experiência da brincadeira pode proporcionar.

Mas de que experiência estamos falando?

Para Bondía (2002, p. 20), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” E quando rememoramos nossa infância, por vezes, relembramos olhares, cheiros, arrepios. Lembranças acessadas pelos sentidos que essas experiências nos proporcionaram ao brincar. (Curitiba, 2016, p.43)

Na figura 2, que ilustra o documento, é possível identificar os vestígios da descrição apresentada.

¹⁰ Layout é um termo em inglês que pode significar organização de um espaço.

Figura 2 - CMEI Laura Santos – NRE MZ



Fonte: Curitiba (2016, p.43)

É possível visualizar, na figura 2, a interação criança-adulto e criança-material, que, embora aqui denominamos a caixa como material, não deixa de possuir uma espacialidade, sendo que o sentido dado a este material pela interação criança-adulto transmutou os significados originais de sua espacialidade e caracterizou o material caixa como brinquedo.

A espacialidade é para a criança desacomodada, segundo Lopes (2014), pois a criança, em suas brincadeiras, poderá não obedecer a lógica dos manuais instrucionais, ao imaginar e/ou ensaiar outras possibilidades de interação, desafiando-se ao elaborar suas próprias instruções para espaços e materiais. Instruções essas que não são fixas, mas móveis, as quais são reconfiguradas a cada interação.

Assim, desafio e a imaginação emergem, a partir da transformação física e simbólica do cenário, pois, desafio é sempre um ato de imaginar. Um corpo capaz de se desafiar, como é o caso da criança em interação com adulto, no cenário do brincar analisado, que primeiro imagina, depois abstrai e formula hipóteses de como seu corpo pode atuar na cena. Então, ele ensaia, ou seja, faz testes, experimenta recursivamente diferentes modos de interpretação e, logo, cria possibilidades de movimento, extraindo de suas ações novos saberes.

Essas análises nos permitem pensar que os cenários do brincar são espaços **flexíveis, versáteis e complexos**¹¹. Flexíveis pois permitem uma variedade de configurações as quais (re)alimentam diferentes narrativas corporais, isto é, narrativas que a criança pode, pela recursividade e reconfiguração, (re)criar diferentes brincadeiras. Versáteis pois oportunizam uma diversidade de experiências estéticas com o brincar que sensibilizam sentidos da espacialidade. E, complexos, pois provocam diferentes desafios que envolvem traços lúdicos e a imaginação, mobilizados por um conjunto de **“ações, tecidas pelo corpo em movimento** junto com o outro, por meio de relações” (Paula, 2023, p. 192, grifo da autora).

Com base nessas considerações observamos, na figura 2, a expressão facial da professora que mostra um sorriso espontâneo, e nos leva a concluir que: o cenário do brincar, poderá também se constituir como um **espaço afetivo**, ao considerar que afetivo é aquilo que nos afeta. Assim, nos cenários do brincar se estabelecem vínculos afetivos mobilizados pela interação.

O uso que se fez do material caixa na construção da brincadeira nos mobilizou a refletir sobre outro aspecto: o que são os espaços circunscritos do brincar?

¹¹ Para essa compreensão nos inspiramos nos estudos de brincadeiras arriscadas (Kleppe, 2018).

Carvalho e Meneghini (2011) ao abordarem a organização do espaço pelo educador, propõem duas formas de organização espacial : a aberta e a semiaberta. Esta segunda é chamada de zona circunscrita, ou seja, “áreas delimitadas em três ou quatro lados” (Carvalho ; Meneghini, 2011, p.153). Embora os autores situem a delimitação espacial na perspectiva dos educadores, compreendemos, com base em Polonio (2005), que as crianças criam espaços circunscritos. Para o autor, a construção de um espaço por um grupo de crianças e as relações sociais são indissolúveis (Polonio, 2005), portanto, o espaço mobiliza diferentes relações. Um espaço fechado, como um círculo, sensibiliza modos de habitar como experiências íntimas e formas de pertencimento.

Essas considerações nos possibilitaram a compreender que em brincadeiras de construção, como exemplo: a cabana; é comum as próprias crianças, durante o brincar, circunscreverem o espaço da brincadeira. Uma delimitação que nem sempre é traçada por uma linha visível, dividindo o dentro e fora, o meu e o teu espaço. Muitas vezes essa linha é apenas imaginária. Tal delimitação, em certas circunstâncias, é acompanhada por relações de poder que envolvem: quem pode entrar e quem não pode entrar na minha casa, na minha cabana ou no meu espaço.

Temos para nós que essa delimitação, para além da relação de poder, demarca uma intimidade, afinal, ninguém entra na casa do outro sem ser convidado. Assim, no cenário do brincar apresentado, brincar dentro da caixa, nos limites estabelecidos pela linha que divide quem está dentro e quem está fora, nos remete à intimidade e aconchego, pela proximidade que visualizamos entre a professora e a criança.

Isso nos leva a compreender que os cenários do brincar são territórios de intimidade, que se traduzem tanto pela proximidade corporal, quanto pelos vínculos afetivos estabelecidos, como também pela gestualidade que se expressa pela fantasia.

Por fim... ensaios conclusivos da análise

Com base na compreensão de que o brincar é uma forma de interação da criança com o mundo e, entrelaçado com o brinquedo, produz brincadeiras, concluímos que os cenários do brincar são lugares que promovem interações e a reprodução interpretativa da criança (Corsaro, 2011) sobre o contexto em que vive, por meio da produção de cenas. Essas cenas caracterizam-se em brincadeiras que poderão ser compreendidas como narrativas do corpo criança, as quais denominamos narrativas corporais¹² (Paula, 2023). Portanto, os cenários do brincar podem ser compreendidos como prolongamentos da brincadeira, **ou seja**, não como espaços à parte ou mero acessórios, mas como lugares de produção **de cenas que encenam o contexto que a criança vive**.

Enfim, os cenários do brincar, na escola da criança, poderão ser espaços abertos e desnudos para a constituição de interações, lugares de encontros traduzidos em atos comunicativos, nos quais as crianças, durante a ação de brincar, interagem com o outro e com o espaço, afetando-se mutuamente e, numa semântica corporal composta por gestos, posturas, deslocamentos e expressões faciais, formulam narrativas.

Assim, para além destes ensaios conclusivos, ousamos dizer que cenários do brincar poderão se constituir fundamentos pedagógicos da Educação Infantil.

¹² O conceito de narrativa corporal é compreendido, neste estudo, como escrita de si, pela qual a criança expressa suas experiências e modos de habitar o mundo através do corpo em movimento (Paula, 2023). Essas narrativas não são escritas, necessariamente, com palavras, mas inscritas nos gestos, deslocamentos, interações e transformações que o corpo realiza no espaço (Paula, 2023). Assim, a narrativa corporal compõe uma linguagem própria da infância, que se desenha no cotidiano e se dá no entrelaçamento entre corpo, tempo, espaço, cultura e relações sociais (Paula, 2023).

Referências

- AMADO, João; ALMEIDA, Ana Cristina. Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. **Laplage em revista**, v. 3, n.1, p. 101-116, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193618>; Acesso em: 10 dez. 2024.
- BARNETT, Lynn A. Children's Perceptions of Their Play: Scale Development and Validation. Hindawi Publishing Corporation, **Child Development Research**, v. 2013, Article ID 284741, p. 1-18, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/284741>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRANDÃO, Charles Caubi. **Brincar é um convite a sair do lugar**. Florianópolis, 15 mai. 2022. Instagram: @educarpoetico. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdmCGF5JE5D/?igsh=cm4yZDhoNGczMWZy>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009a.
- BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009b.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora. 2021. Edição do Kindle.
- CARVALHO, Mara Campos de; MENEZHINI, Renata. Estruturando a sala: interações na creche mudam dependendo da área espacial. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOUSEN; Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (org). **Os fazeres na Educação Infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORSARO, William. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Brinca Curitiba**. Curitiba: SME, 2016, 53p.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. Brincadeiras no espaço institucional da Educação Infantil: em discussão os espaços da natureza. In: Camargo, Daiana; Santa Clara, Cristina Aparecida Woytichoski (org.). **Educar a criança no século XXI**: outro olhar, novas possibilidades. Curitiba: InterSaberes, p. 178-197, 2015.
- GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de; CAMARGO, Gisele Brandelero. Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024021, p. 01-23, 2024.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KLEPPE, Rasmus. G. **One-to-three-year-olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care**. Oslo: Oslo Metropolitan University, 2018.
- LOPES, Jader Janer. Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (Portuguese Edition). São Paulo: Cortez Editora, 2017. Edição do Kindle.
- NETO, Carlos. **Libertem as crianças**: A urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto, 2020.
- PAULA, Déborah Helenise Lemes de. **Percursos de movimento no espaço da casa**: narrativas do corpo criança. 2023. 219 p. Tese de Doutorado – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2023

RAVASI, Gianfranco. Gianfranco Ravasi. In: INCERTI, Fabiano. **A escuta do infinito**: estamos mais perto de Deus?. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva 2005.

POLONIO, Raquel. La construcción de lo social. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA Clara; FORNASA, Walter; HOYUELOS, Alfredo; POLONIO, Raquel; TEJADA, Miguel. **Territorios de la infancia Diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Graó, 2005. p.51-55.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n.1, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/oMR4ZD>>. Acesso em: 22 out. 2014.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e educação física. **Cadernos**

de Formação RBCE, v.6, n.2, p.11-37, set./2015. Entrevista.

SERRONI, José Carlos. **Cenografia brasileira**: notas de um cenógrafo. São Paulo: SENAC, 2013.

SOLLY, Kathryn. **Risk, Challenge and adventures in the Early Years**: A practical guide to exploring and extending learning outdoors. New York: Routledge, 2015.

SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n.71, v.2, p.51-67, mai./ago. 2019. DOI: 10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67.

SPRÉA, Nélío Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n.43, p. 717-735, set./dez. 2014.

SPRÉA, Nélío Eduardo. **A proibição das brincadeiras**: Um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola. Tese, UFPR, 2018.

TAMASHIRO, Guilherme; GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. O brincar na iniciação esportiva da escola: a experiência da criança. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. e20240051, 2024.

RECEBIDO: 28/01/2025

RECEIVED: 01/28/2025

APROVADO: 21/07/2025

APPROVED: 07/21/2025

Editor responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira