

# A EMERGÊNCIA DO BRINCAR NAS ATIVIDADES POTENCIALMENTE LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emyly Eduarda Santos Arruda<sup>1</sup>  
Marlene Burégio Freitas<sup>2</sup>

## RESUMO

Nossa pesquisa teve como objetivo compreender se e de que maneira o brincar acontece nas atividades lúdicas a partir da ação docente, em uma turma de três anos na Educação Infantil e, para tal, definimos como objetivos específicos: caracterizar atividades lúdicas direcionadas pela professora, identificar atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma e analisar a natureza do brincar das crianças na sala de referência e sua relação com as atividades potencialmente lúdico-pedagógicas a partir da ação docente. Baseamo-nos em estudos de Kishimoto (1998, 2001), Brougère (2004), Macedo (2005) e Freitas (2014), que dentre outros discutem conceitos do brincar em seus desdobramentos, bem como Guimarães e Ferreira (2022) e D'Ávila (2014), para tratarmos do termo atividades potencialmente lúdico-pedagógicas. Em uma abordagem qualitativa, realizamos uma observação participante, com base em Minayo (2002), na prática de uma professora da rede privada do Recife- PE, em uma turma de Infantil 3. A análise dos dados, baseada em Bardin (2016) revelou que existe o brincar na sala de referência, a partir de atividades potencialmente lúdico-pedagógicas propostas pela professora e envolvendo as crianças, porém ainda de maneira incipiente no tocante a relação criança-professora- brinquedo no sentido imaterial. Emergiu também que o brincar parece ainda não estar no centro da ação docente, uma vez que não percebemos relação entre os elementos da brincadeira e os demais saberes tratados pela professora no dia a dia da rotina escolar. O estudo apontou por fim que atividades “lúdicas” do livro didático, podem estar cerceando possibilidades de o brincar ser base no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, pelo direcionamento nas atividades consideradas lúdicas.

**Palavras-chave:** Atuação Docente, Brincar, Atividades potencialmente lúdico-pedagógicas, Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Desde bebês, as crianças estão inseridas no contexto de brincadeiras, seja com os familiares ou com os amigos da creche ou escola. Bruner, segundo Kishimoto (1998) discorre que é brincando que as crianças descobrem regras, desenvolvem a linguagem, solucionam problemas e, conforme crescem, suas brincadeiras adquirem maior

---

<sup>1</sup> Especialista pelo curso de **Infâncias e Educação Infantil** da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, [emylyeduarda15@gmail.com](mailto:emylyeduarda15@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em **Educação** pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [marleneburegio162@gmail.com](mailto:marleneburegio162@gmail.com);



complexidade e relacionam-se com os brinquedos, na sua perspectiva material e imaterial.

O reconhecimento do brincar como parte essencial da vida infantil está presente na legislação desde a década de 1990. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o define como um direito fundamental, cuja garantia cabe ao Estado, à família e à sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Resolução de nº 5/2009, reforçam essa perspectiva ao reconhecer a criança como sujeito ativo, histórico, de direitos, que brinca, fantasia e produz cultura. Além disso, o artigo 9º estabelece as brincadeiras e interações como eixo da prática pedagógica, promovendo experiências sensoriais, expressivas, corporais e de exploração do mundo físico e social.

Recentemente a Lei nº 14.826 de 20 de Março de 2024, publicada no Diário Oficial da União, reafirma o brincar como direito e atribui ao Estado; a família e a sociedade a responsabilidade de garantir e proteger o direito de brincar a todas as crianças.

Contudo, a despeito do prescrito na legislação, pesquisas atuais, a exemplo Fortuna (2000, 2011) e Freitas (2014), ainda ressaltam que educadoras subestimam a importância das brincadeiras na sua prática. É relevante refletir ainda, que quando possibilitam às crianças momentos “lúdicos” e/ou potencialmente lúdico-pedagógicos, subjaz uma concepção de brincadeira, de currículo e de criança, que necessariamente pode não estar alinhada a uma compreensão do brincar como ato de escolha da criança.

Tendo em vista o que tem sido discutido por teóricos atuais do brincar e o prescrito na legislação, este estudo teve sua gênese em uma disciplina da especialização da educação infantil da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ): “Corpo e Movimento na Educação Infantil: linguagens e ludicidade.” Na qual, como trabalho de conclusão da disciplina nos foi proposta uma observação e análise do brincar, em uma sala de referência da educação infantil. E a partir daí definimos como nosso objeto do estudo, o brincar nas atividades lúdicas a partir da ação docente.

Partindo do pressuposto que quando existe o momento para atividades “lúdicas” na turma, nem sempre ocorre o brincar, o presente trabalho teve como questionamento: Como acontece o brincar a partir das atividades lúdicas propostas pela professora na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora? Como objetivo geral, compreender se e de que maneira ocorre o brincar nas atividades lúdicas a partir da ação docente, em uma turma de três anos na Educação Infantil e, para tal definimos como objetivos específicos: caracterizar as atividades lúdicas direcionadas pela professora;



identificar atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma; e analisar a natureza do brincar das crianças na sala de referência em sua relação com as atividades potencialmente lúdico-pedagógicas, a partir da ação docente.

A análise dos dados, baseada em Bardin (2016) revelou que existe o brincar na sala de referência, a partir de atividades potencialmente lúdico-pedagógicas propostas pela professora, porém ainda de maneira incipiente no tocante a relação criança-professora- brinquedo no sentido imaterial. Emergiu também que o brincar parece ainda não estar no centro da ação docente, uma vez que não percebemos relação entre os elementos da brincadeira e os demais saberes tratados pela professora no dia a dia da rotina escolar. O estudo apontou por fim que atividades “lúdicas” do livro didático, podem estar cerceando possibilidades de o brincar ser base no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, pelo direcionamento nas atividades consideradas lúdicas.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo teve como objeto do estudo: o brincar nas atividades potencialmente lúdicas a partir da ação docente. Este trabalho relata uma observação realizada em uma escola da rede privada de Recife - Pernambuco, com uma turma bilíngue de Infantil 3 (faixa etária de 3 anos a 4 anos de idade). A turma é composta por 12 (onze) crianças, sendo eles, 5 (cinco) meninas e 7 (sete) meninos. Na sala de referência atuam 1 (uma) professora-pedagoga, atualmente cursando Especialização na Educação Infantil, 1 (uma) auxiliar e 1 (uma) estagiária,

O procedimento metodológico utilizado foi a observação participante, conforme Minayo (2002) afirma que a partir dela o pesquisador em contato direto com os sujeitos pesquisados, obtém informações e apreensões de situações que não seriam percebidas através de perguntas formais.

A análise dos dados seguiu o modelo analítico de Bardin (2016), e através da inferência e da interpretação dos dados, emergiram as seguintes categorias de análise: 1-atividades “lúdicas” propostas pela professora, 2- atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma; e 3- o brincar das crianças na sala de referência e a atuação da professora nas e a partir das atividades potencialmente lúdico-pedagógicas.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse tópico, iremos tratar de conceituações do brincar em seus correlatos, especialmente, jogo, brinquedo e brincadeira, segundo Kishimoto (1998, 2001), Brougère (2004), Macedo (2005) e Freitas (2014), dentre outros e a seguir, dialogaremos com Guimarães e Ferreira (2022) e Mineiro e D'Ávila (2020), para refletirmos acerca do termo atividades potencialmente lúdicas.

### 1.1 O brincar, jogo, brinquedo e brincadeira na Educação Infantil

No tocante ao termo jogo, sua conceituação é extremamente complexa pela variedade de significados que podem ser atribuídos a ele. Kishimoto (2001) recorre a Wittgenstein (1975) para ressaltar que o jogo pode ter três aspectos: como contexto social - a depender da cultura de cada lugar, subtendendo como um grupo o compreende e faz seus usos -; como sistema de regras - que determina as ações e promove a ação lúdica da brincadeira -; e como objeto - o suporte material que concretiza o jogo.

No tocante ao brinquedo, Kishimoto (2001) o define como uma representação de aspectos da realidade em que não há um sistema de regras pré-definidas que organizam essa experiência lúdica, servindo de suporte à brincadeira, que reflete o cotidiano e estimula o imaginário infantil, possuindo dimensões materiais e imateriais.

Contudo, Brougère (2004), faz uma crítica sobre o significado do brinquedo ser educativo, uma vez que na escola resvala em conteúdo escolar. Para o autor, o brinquedo é educativo ou não pela finalidade atribuída a ele, assim, na escola assume a função de jogo educativo para tornar-se “eficaz” no ensino de conteúdo.

Embora o uso de jogos e brincadeiras seja comum na Educação Infantil, Freitas (2014) alerta que quando imposto pelo adulto, o jogo perde seu caráter lúdico e se transforma em trabalho ou ensino.

A autora destaca que o desafio do professor está em abandonar o controle e adotar uma postura de escuta e parceria com a criança, fazendo do brincar o centro da prática pedagógica. Ela reflete ainda que o “brincar livre” é um termo redundante, pois o brincar autêntico é sempre uma escolha da criança, favorecendo o desenvolvimento, resolução de conflitos e novas aprendizagens.

### 1.2 Atividades potencialmente lúdicas na sala de referência



A ludicidade não resume-se a recreação, mas é um estado subjetivo e interno de quem vivencia uma experiência lúdica plena, segundo D'Ávila (2014).

Nessa direção Macedo, Petty, Passos (2005) acrescentam que as atividades propostas às crianças devem ter uma dimensão lúdica, o que requer suscitar prazer funcional, desafios, possibilidades e estabelecer relações.

O que vale é o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. [...] Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido [...] (p. 17)

Esse prazer funcional leva à repetição das atividades não como um meio para alcançar outros objetivos, mas como um fim em si mesmo, pelo próprio prazer de brincar, ou seja de estar ali. Cabe ao educador decidir e propor alternativas lúdicas que envolvam múltiplas linguagens. Nesse sentido, segundo Mineiro e D'Ávila (2020) apud Ferreira e Guimarães (2022), definem que atividades potencialmente lúdicas (APL):

[...] são aquelas manifestações de ludicidade que podem despertar inteireza em um fluxo positivo de emoções, qualquer que seja o contexto. Quando inseridas em contexto áulico, objetivando fomentar algum estágio de aprendizagem, são chamadas de Atividade Potencialmente Lúdico-Pedagógico (APLP) e se acoplam perfeitamente à mediação didática, posto que englobam o conteúdo e o caráter sensível ao mesmo tempo. (p. 156).

Ou seja, o potencial lúdico de uma atividade depende da vivência da criança. Segundo Marisco e Lisboa (2021) apoiados em D'Ávila e Popoff (2018), cabe ao professor mediar de forma intencional e consciente, integrando corpo, mente e emoções. Para Guimarães e Ferreira (2022) essa mediação lúdica não é espontânea, mas resulta de estímulos e vivências planejadas pelo educador, envolvendo diferentes linguagens como a arte, música e a dança. Assim, a prática docente ultrapassa o entretenimento, promovendo experiências significativas que estimulam o brincar e o aprender.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, adentramos nos registros do diário de campo com o objetivo de responder o nosso questionamento: Como acontece o brincar a partir das atividades lúdicas propostas pela professora na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora?



## 2.1 Atividades “lúdicas” propostas pela professora

A análise possibilitou compreendermos que na rotina da sala de referência existem atividades consideradas “lúdicas” pela escola, porém aparentemente esvaziadas da dimensão lúdica, uma vez que não suscitaram maior envolvimento das crianças, uma vez que a ênfase se reduz aos conteúdos escolares.

### 2.1.1. Atividades “lúdicas no livro didático

Uma dessas atividades abordou os profissionais do circo, tendo início com um vídeo apresentado pela professora que exibia esses profissionais em suas atividades circenses. Em seguida, colocou uma corda no chão e pediu para que as crianças andassem em cima da corda e que não poderia sair, a fim de que eles pudessem vivenciar a profissão do equilibrista.

Ao fim dessa atividade, as crianças retornaram para a mesa com uma atividade do livro, cuja proposta era de circular na figura quantas crianças estão na plateia com a blusa vermelha e escrever o número no lugar correspondente. Nos dias seguintes, essa vivência repetiu-se, as crianças deveriam fazer um percurso andando na corda em zigue-zague segurando uma peneira com uma bolinha dentro. E ao final da proposta, elas foram direcionadas para a mesa para realizar a atividade do livro, que dessa vez, solicitava que circulasse as pessoas da plateia com a camisa amarela e escrevesse o número no lugar correspondente.

Refletimos, que o direcionamento do livro didático reduz possibilidades de a ludicidade emergir e a criança brincar. Essa atividade oferecia elementos que poderiam suscitar maior interesse das crianças, por trazer algo do cotidiano - o circo e seus profissionais -, porém o desencadeamento não despertou maior envolvimento por parte das crianças, uma vez que estas se limitaram a cumprir o proposto e o que é previsto no currículo da escola.

Percebemos, contudo, que a professora busca enriquecer algumas vivências além da rotina livresca que a escola adota, porém a instituição ao privilegiar o método convencional, pode estar restringindo experiências lúdicas na rotina da sala de referência. A professora parece ter ciência de uma prática que respeite o papel do brincar na aprendizagem e desenvolvimento da criança, porém ela precisa cumprir



com o que a instituição exige, mesmo que isso implique no esvaziamento da dimensão lúdica.

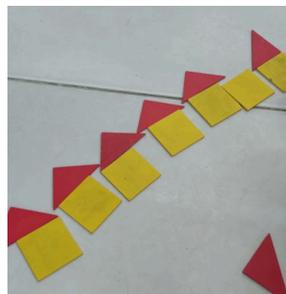
## 2.2 O brincar nas atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma

Nesse subtópico a análise possibilitou percebermos as atividades propostas pela professora que se mostraram instigantes para a criança e possibilitaram a emergência do brincar na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora.

### 2.2.1 O tangram e o brincar na relação criança-criança e criança-brinquedo

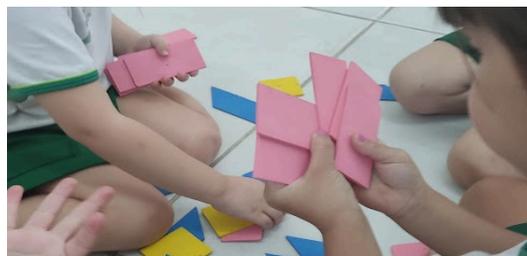
A professora propôs uma atividade sobre sequência utilizando o tangram como recurso. Inicialmente, ela deu exemplos com canudos coloridos, a fim de que as crianças compreendessem a ideia de sequência. Após esse momento, ela ofereceu o tangram para que as crianças fossem capazes de reproduzir a sua própria sequência. Importante destacar que uma parte das crianças atendeu a proposta da professora de realizar a sequência por cores, mas outros foram além de sua proposta, como na fotografia abaixo:

#### **Fotografia 1 - Novas possibilidades com o tangram**



Fonte: a autora

#### **Fotografia 2 - Subvertendo a ordem das coisas**



Fonte: a autora

Além da sequência das cores, outras crianças ressignificaram esse recurso, o transformando em dinheiro e distribuindo aos colegas dizendo: “Um real pra você! Mil



reais pra você!”. Vivendo naquele momento o jogo do faz de conta, o que corrobora Kishimoto (2001) e Freitas (2014) a criança observa a realidade e a reinterpreta subvertendo a ordem das coisas.

### 2.2.2 A massinha

A professora costumava iniciar a sua rotina com as crianças com uma brincadeira de massinha, distribuindo para cada uma conforme chegam na sala. Momento 1: Em um dos dias, a estagiária estava fazendo comidinhas também. A criança faz algo com a massinha e diz que é sorvete, a estagiária pergunta qual o sabor: “tem de cajá, tem de limão... qual você quer?” Ela diz que de cajá, a menina coloca o sorvete em um prato e a estagiária pergunta quanto foi. “6,00”! A estagiária paga e ela entrega “aqui está!”. Em seguida fala mais alto “quem quer sorvete?”.

Refletimos através desse recorte o que diz Kishimoto (2001) sobre o brinquedo, nesse caso, a massinha assume o papel de brinquedo em sua função imaterial. Esse recurso tão usualmente utilizado na sala de referência, revela adentramento das crianças em aspectos da realidade, recriando o que ouve e vê com os adultos.

Observamos por fim, que a atuação da professora se limitou somente a propor a brincadeira da massinha, mas não interferiu, se detendo na preparação das vivências do planejamento e a interação ficou por parte da estagiária.

## 2.3 O brincar das crianças na sala de referência e a participação da professora nas e a partir das atividades potencialmente lúdico-pedagógicas

Nesse subtópico, apresentamos a emergência do brincar nas atividades potencialmente lúdico-pedagógicas e a participação da professora na relação com as crianças no momento e a partir da brincadeira.

### 2.3.1 A folha do papel como suporte da brincadeira

A professora distribuiu uma folha de papel para cada criança e a convidou a construir o que desejassem a partir da folha. Observamos que muitos objetos foram criados:

Espada (com um papel todo torcido), Binóculo (fazendo rolinhos com o papel), Minhoca (com um papel torcido), “paco” (a professora não entende



muito bem o que é, pergunta se é um BARCO, a criança diz que não, que é um paco), pirata, barco, ventilador (girando o papel aberto), bola, presente, e uma caixa. (Diário, 2024).

Essa experiência é uma demonstração do que Ferreira e Guimarães (2020), intitulam de “manifestações externas”, que são atividades mediadas pelo professor, que servem como ponto de partida para emergência da dimensão lúdica.

### 2.3.2 O brincar na e a partir da cantiga de roda

Uma outra proposta vivenciada pela professora foi a de ensinar para as crianças a música “A linda rosa juvenil”. A mesma organizou o ambiente colocando no chão da sala tecidos, malhas, cabos de vassoura, chapéu de bruxa, dentre outros. As crianças foram convidadas a realizar a dramatização dessa música e escolheram papéis que queriam representar. Assim, uma foi a rosa, outras os reis e outras a bruxa.

Ao fim da dramatização, a professora incentivou-as a que brincassem livremente com os materiais. Algumas crianças correm pela sala brincando de feitiço com as colheres de pau. Outra criança, se enrola com o tecido e deixa um pouco no chão, como se fosse um vestido de princesa. Uma amiguinha pediu para usar também, ela disse: “Pera! Depois que eu terminar, você usa. Você tem que lançar o feitiço em mim!” (Diário, 2024). Vemos assim, que as crianças estabelecem regras na brincadeira conforme diz Kishimoto (2001).

Podemos perceber que nesse episódio, a professora atua no início da brincadeira e disponibiliza materiais, organiza o ambiente e estimula a brincadeira. A atividade possibilitou o brincar na relação criança-criança; criança-brinquedo, porém, a professora ainda não se impregna, a ponto de entrar na brincadeira com as crianças. Confirmando a reflexão de Fortuna (2011), ao destacar que o brincar é um saber relacional, e que para compreendê-lo o sujeito adulto precisa brincar.

### 2.3.3 A roda musical e o brincar na relação criança-professora

A professora realiza todos os dias, no primeiro horário, como atividade permanente uma roda musical com instrumentos. As músicas preferidas pelas crianças são a da casinha, a da barata e a da pipoquinha, elas são as únicas que eles solicitam para a professora cantar.



Na música da Baratinha<sup>3</sup>, por exemplo, eles gostam de interagir e brincam, pois é no fim da música que a criança chacoalha a cabeça ou passa a mão a fim de retirar a barata. Em um dos dias observados, uma criança colocou a mão na cabeça e a levou em direção a boca, como se fosse comer a barata e caiu na gargalhada, enquanto a professora falava: “ECAAAA, tu come barata é? Deixa eu salvar ela!” (Diário, 2024), faz uma concha com a mão, como se retirasse a barata da boca do menino e a coloca na cabeça de outra criança continuando a brincadeira na música.

Nesse momento, as crianças passam a repetir a ação do menino que “come a barata”, enquanto a professora atua como quem a salva. Segundo Macedo et al (2005), a ludicidade possui uma dimensão simbólica, em que a criança atribui sentido ao que imagina, projetando desejos e sentimentos. Observa-se também que a brincadeira resulta de um acordo tácito, possibilitado pela aquiescência e participação da professora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o nosso questionamento: Como acontece o brincar a partir de atividades lúdicas propostas pela professora na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora? A análise nos propiciou compreender que existe o brincar em todos esses aspectos, porém na relação criança-professora, o artigo revela que ela reconhece a importância do brincar, porém ainda apresenta resistência em participar das brincadeiras e dificuldades em integrar as experiências lúdicas das crianças à rotina. Ou seja, ele ainda não é eixo da prática pedagógica, sobretudo pela presença do livro didático na Educação Infantil.

Nesse sentido, consideramos que a instituição ao adotar o livro didático, parece cercear a dimensão lúdica, que não se fez presente, pois o conteúdo escolar se sobrepôs, hegemonicamente, em detrimento do interesse ou envolvimento das crianças.

Para isso, propõe-se que o curso de especialização em Infâncias e Educação Infantil da FUNDAJ, inclua uma disciplina específica sobre o brincar e suas

---

<sup>3</sup> Eu vi uma barata na careca do vovô;  
 Assim que ela me viu bateu asas e voou;  
 DÓ, RÉ, MI FÁ, FÁ FÁ;  
 DÓ, RÉ, DÓ, RÉ, RÉ RÉ;  
 DÓ, SOL, FÁ, MI, MI M;I  
 DÓ, RÉ, MI, FÁ, FÁ FÁ;  
 Ô (nome da criança), das pernas gro-ssa-ssas;  
 Tem uma barata-ta;  
 Na sua cabeça-ça.



implicações na prática docente, estimulando pesquisas nessa área. Sugere-se ainda o fortalecimento da parceria entre universidade, prefeituras e escolas municipais por meio de formações continuadas voltadas à compreensão do brincar na Educação Infantil e inserir essas discussões na formação inicial contribuiria para romper paradigmas e promover práticas mais assertivas. Essa reflexão desenvolvida com a professora Marlene, também ampliou a compreensão da autora sobre a natureza e a importância das atividades potencialmente lúdicas na rotina pedagógica.

Por fim, destacamos ser fundamental que o professor compreenda o brincar como saber relacional, para que sua atuação docente possa potencializar a emergência desse fenômeno na sala de referência, a partir de atividades potencialmente lúdico-pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977]2016. Disponível em <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-conte-c3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/03/2024&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=149> >. Acesso em 4 jul 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/12/2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Brasília: DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) >. Acesso em 3 jul 2024.

BROUGÈRE, Giles. Será que o brinquedo é educativo? In: BROUGÈRE, Giles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 197-222.  
 D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, v. 3, nº 2, jul-dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968> Acesso em: 25 jul 2024.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <FORTUNA, T. R. A formação lúdica docente >. Acesso em: 11 jun 2024.



FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/8x5e858>>. Acesso em: 26 abr 2024.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola**. 323f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13005/1/TESE%20Marlene%20Bur%c3%a9gio%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2024.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação potencialmente lúdica: um diálogo possível com a educação. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 48, p. e022018, 2022. DOI: 10.22484/2177-5788.2022v48id4941. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4941>. Acesso em: 5 nov. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998, p. 139-154.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: BOMTEMPO, Edda; PENTEADO, Heloísa Dupas; KISHIMOTO, Tizuko (org.) et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-40.  
MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MARISCO, Gabriele; LISBÔA, Daiana Kelly Moraes. Mediação didática lúdica: uma experiência com a produção de desenhos e reutilização de materiais reciclados. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/mediacao-didatica-ludica-uma-experiencia-com-a-producao-de-desenhos-e-reutilizacao-de-materiais-reciclados>> Acesso em: 25 jul 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2024.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina Maria. Construindo pontes: a mediação didática lúdica no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, nº 17, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6026/4517>> Acesso em: 25 jul 2024.

