

**BRINCAR É ATO POLÍTICO: INCLUSÃO, AFETO E RESISTÊNCIA NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM****PLAYING IS A POLITICAL ACT: INCLUSION, AFFECT AND RESISTANCE IN  
TEACHING AND LEARNING****JUGAR ES UN ACTO POLÍTICO: INCLUSIÓN, AFECTO Y RESISTENCIA EN  
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n4-009>

**Maria Clenilda Lima da Silva**

Mestranda em em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Must University

E-mail: mariasilva18733@student.mustedu.com

**RESUMO**

Este trabalho investiga o brincar como estratégia pedagógica central na educação inclusiva, posicionando-o como gesto político transformador frente às práticas exclucentes tradicionais. Fundamentado em metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise de uma experiência pedagógica conduzida por Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2004), que foca em crianças em situação de vulnerabilidade social na periferia de Brasília. Ao dialogar com teóricos como Vygotsky, Piaget, Papert e Mantoan, a pesquisa destaca o brincar como linguagem universal capaz de promover o desenvolvimento integral (cognitivo, motor, emocional e social), além de fortalecer vínculos afetivos, identidade e senso de pertencimento. O estudo enfatiza a importância da intencionalidade pedagógica no uso do brincar e das tecnologias digitais acessíveis, como jogos educativos interativos e plataformas criativas. Mediadas por educadores sensíveis à diversidade e singularidades dos estudantes, essas ferramentas apoiam a expressão, a autonomia e o aprendizado colaborativo, reforçando práticas inclusivas e equitativas. Longe de tratar o brincar como mera atividade recreativa, a análise eleva seu papel como força pedagógica, ou seja, um ato de resistência e reinvenção da dinâmica ensino-aprendizagem. O brincar emerge como ambiente onde a diferença é acolhida, vozes são ouvidas e subjetividades são cultivadas e contribui para um espaço educacional que valoriza a pluralidade humana por meio da sensibilidade e a ressignificação das experiências de aprendizagem. Por fim, defende-se o brincar como estratégia potente na construção de escolas inclusivas, democráticas, empáticas e capazes de promover práticas educativas emancipadoras.

**Palavras-chave:** Brincar. Inclusão Escolar. Subjetividade. Ato Político. Práticas Pedagógicas. Tecnologia Educacional.

**ABSTRACT**

This work investigates play as a central pedagogical strategy in inclusive education, positioning it as a transformative political gesture in the face of traditional exclusionary practices. Based on qualitative methodology, it uses bibliographic research and analyzes a pedagogical experiment conducted by Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2004), which focuses on socially vulnerable children in the outskirts of Brasília. Engaging with theorists such as Vygotsky, Piaget, Papert, and Mantoan, the research

highlights play as a universal language capable of promoting comprehensive development (cognitive, motor, emotional, and social), as well as strengthening affective bonds, identity, and a sense of belonging. The study emphasizes the importance of pedagogical intentionality in the use of play and accessible digital technologies, such as interactive educational games and creative platforms. Mediated by educators sensitive to the diversity and uniqueness of students, these tools support expression, autonomy, and collaborative learning, reinforcing inclusive and equitable practices. Far from treating play as a mere recreational activity, the analysis elevates its role as a pedagogical force—that is, an act of resistance and reinvention of the teaching-learning dynamic. Play emerges as an environment where differences are welcomed, voices are heard, and subjectivities are cultivated, contributing to an educational space that values human plurality through sensitivity and the redefinition of learning experiences. Finally, play is defended as a powerful strategy in building inclusive, democratic, and empathetic schools capable of promoting emancipatory educational practices.

**Keywords:** Play. School Inclusion. Subjectivity. Political Act. Pedagogical Practices. Educational Technology.

## RESUMEN

Este trabajo investiga el juego como estrategia pedagógica central en la educación inclusiva, posicionándolo como un gesto político transformador frente a las prácticas tradicionales de exclusión. Con base en una metodología cualitativa, se utiliza investigación bibliográfica y se analiza un experimento pedagógico realizado por Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2004), centrado en niños socialmente vulnerables de la periferia de Brasilia. A partir de teóricos como Vygotsky, Piaget, Papert y Mantoan, la investigación destaca el juego como un lenguaje universal capaz de promover el desarrollo integral (cognitivo, motor, emocional y social), además de fortalecer los vínculos afectivos, la identidad y el sentido de pertenencia. El estudio enfatiza la importancia de la intencionalidad pedagógica en el uso del juego y las tecnologías digitales accesibles, como los juegos educativos interactivos y las plataformas creativas. Mediadas por educadores sensibles a la diversidad y singularidad del alumnado, estas herramientas promueven la expresión, la autonomía y el aprendizaje colaborativo, reforzando prácticas inclusivas y equitativas. Lejos de tratar el juego como una mera actividad recreativa, el análisis eleva su rol como fuerza pedagógica, es decir, un acto de resistencia y reinención de la dinámica de enseñanza-aprendizaje. El juego emerge como un entorno donde se acogen las diferencias, se escuchan las voces y se cultivan las subjetividades, contribuyendo a un espacio educativo que valora la pluralidad humana a través de la sensibilidad y la redefinición de las experiencias de aprendizaje. Finalmente, se defiende el juego como una estrategia poderosa para construir escuelas inclusivas, democráticas y empáticas, capaces de promover prácticas educativas emancipadoras.

**Palabras clave:** Juego. Inclusión Escolar. Subjetividad. Acto Político. Prácticas Pedagógicas. Tecnología Educativa.

## 1 INTRODUÇÃO

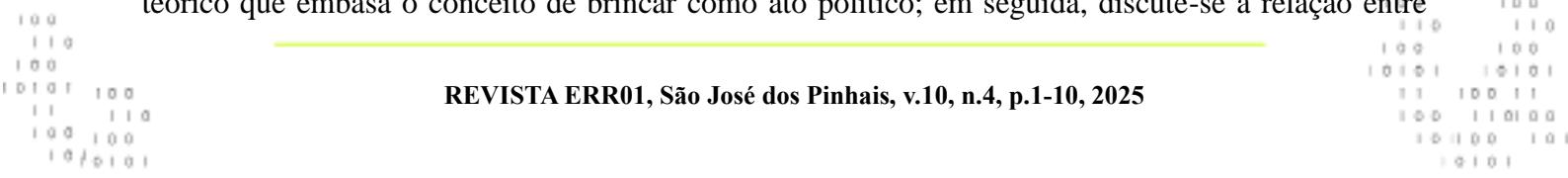
A infância é território de afetos, descobertas e possibilidades. No entanto, em contextos escolares marcados por desigualdades sociais e práticas pedagógicas excludentes, o brincar como linguagem natural da criança é muitas vezes relegado a segundo plano. Esta invisibilização do lúdico revela não apenas a negligência com as necessidades infantis, mas também uma visão restrita do processo de ensino-aprendizagem, onde o conhecimento formal tende a eclipsar a potência da experiência vivida, da escuta e do afeto.

Este trabalho parte da concepção de que o ato de brincar, quando inserido de forma intencional e sensível no processo educativo, constitui uma prática política de resistência, inclusão e construção de subjetividades. Inspirado nas contribuições de autores como Vygotsky, Piaget, Papert e Mantoan, além da experiência prática de Pedroza (2004), propõe uma reflexão crítica sobre o papel transformador do brincar no ambiente escolar. Destaca-se, sobretudo, sua potência como estratégia de acolhimento para crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, revelando caminhos de aprendizagem permeados por tecnologias acessíveis, vínculos afetivos e respeito às singularidades.

Ao promover espaços lúdicos mediados por tecnologias acessíveis e educadores sensíveis às singularidades de seus alunos, o brincar se configura como um ato de resistência diante dos modelos escolares padronizados e excludentes. Tais espaços ampliam a possibilidade de participação efetiva de crianças com deficiência e em contextos de vulnerabilidade social, permitindo que suas vozes, gestos e experiências sejam reconhecidas como legítimas. O brincar, nesse contexto, não é apenas um recurso pedagógico complementar, mas uma linguagem que rompe barreiras simbólicas e institucionais, ao reposicionar a criança como protagonista do seu próprio aprendizado.

Mais que entretenimento, o ato de brincar revela-se como território fértil para a expressão, o pertencimento e a transformação dos vínculos educativos. Ao ressignificar o cotidiano escolar com afeto, escuta e criatividade, o brincar desafia lógicas de ensino baseadas na homogeneização e no controle, abrindo espaço para práticas emancipatórias. Assim, este artigo defende o brincar como gesto político que atua na reinvenção das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais humana, plural e verdadeiramente inclusiva: uma educação que reconhece as infâncias em sua diversidade e potencializa subjetividades que, muitas vezes, são silenciadas pelos modelos tradicionais.

O objetivo central deste estudo é analisar e defender o brincar como uma prática pedagógica emancipadora, capaz de transformar ambientes escolares excludentes em espaços de escuta, criação e inclusão. Para isso, o artigo está estruturado em quatro partes: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que embasa o conceito de brincar como ato político; em seguida, discute-se a relação entre



ludicidade, acessibilidade e formação docente; posteriormente, analisa-se experiências educativas que evidenciam a força transformadora do brincar; e, por fim, são apontadas as implicações para uma educação mais humana e inclusiva. Defender o brincar na escola, portanto, é confrontar modelos educacionais normativos e reafirmar o direito à expressão, à criatividade e ao acolhimento.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia adotada tem abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise crítica de experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais brasileiros. A escolha metodológica permite compreender o brincar não apenas como prática recreativa, mas como construção social, relacional e cultural que tensiona os limites da escolarização tradicional.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 ENTRE O LÚDICO E O CRÍTICO: O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E AFETIVAS

O brincar, por muito tempo relegado ao campo da recreação e do entretenimento, tem sido ressignificado pelas abordagens críticas da educação como um ato político potente e transformador. Reconhecido como direito fundamental da infância, o brincar ultrapassa os limites do lazer para afirmar modos de existência, subjetividades e práticas culturais que desafiam estruturas normativas. Essa perspectiva amplia a compreensão do lúdico, situando-o como ferramenta de resistência frente às lógicas produtivistas que marcam a organização escolar e social.

Ao assumir o brincar como prática política, valoriza-se a imaginação como força insurgente capaz de subverter discursos hegemônicos e instaurar possibilidades de vida plural. Em contextos como o da Amazônia, essa dimensão torna-se ainda mais evidente, pois brincar incorpora saberes ancestrais, práticas de comunhão com o território e formas de expressão que resistem à homogeneização cultural imposta pelas dinâmicas coloniais. A ludicidade, nesse cenário, não apenas protege memórias, mas alimenta narrativas de pertencimento e identidade.

Além disso, o ato de brincar convoca à formação de consciência e ao exercício da autonomia, permitindo que crianças participem ativamente da construção de seus mundos. Nesse processo, reafirmam-se os vínculos comunitários e a potência das infâncias como sujeitos políticos. Portanto, discutir o brincar como ato político é também refletir sobre o papel da escola, da formação docente e das práticas pedagógicas no reconhecimento da infância como território de luta, criação e liberdade.

### 3.2 BRINCAR COMO ATO POLÍTICO

O conceito de brincar como ato político tem emergido com vigor nas abordagens críticas da educação, rompendo com visões tradicionais que reduzem o brincar à mera recreação. Nesse contexto, brincar é compreendido como um gesto carregado de potência, capaz de contestar estruturas opressoras, valorizar subjetividades e afirmar modos próprios de existir. Ao assumir essa perspectiva, reconhece-se que o brincar transcende a esfera do lazer, tornando-se uma prática de resistência e invenção de mundos possíveis.

Diversos estudos têm apontado o brincar como expressão cultural e direito fundamental da infância, destacando seu papel na construção de identidades, na conservação de saberes ancestrais e na defesa de formas de vida diversas. Quando crianças brincam, elas não apenas reimaginam o mundo, elas o questionam, recriam e reivindicam o espaço para ser e estar em comunidade. Assim, o brincar pode se constituir como ato político ao afirmar coletivamente os desejos, as narrativas e os sonhos que muitas vezes são invisibilizados ou silenciados pelas lógicas normativas.

Diversas abordagens teóricas têm contribuído para a ampliação da compreensão do brincar como uma prática profundamente social e política. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998), o brincar é reconhecido como espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo também uma prática formadora de consciência. Essa visão enfatiza o papel do brincar na constituição do sujeito, considerando suas interações sociais e a internalização de significados compartilhados.

Complementando essa abordagem, Brougère (1998) reforça que o brincar não é uma atividade puramente espontânea e individual, mas uma construção cultural que se aprende e se partilha. Ao criticar a ideia do brincar como expressão subjetiva desvinculada do contexto social, o autor destaca que a ludicidade se inscreve em práticas coletivas e históricas que moldam as formas como crianças se relacionam com o mundo. Essa leitura convida à valorização do brincar como prática que carrega sentidos sociais complexos, atravessando a vida comunitária e os processos educativos.

Benjamin (2002) aprofunda esse debate ao posicionar o brincar como forma de resistência à massificação cultural, associando-o à liberdade imaginativa da criança diante das imposições do mundo adulto. A repetição, vista por ele como produtora de sentido e memória, transforma o cotidiano infantil em espaço de reinvenção.

Moreira e Nunes (2015) ampliam essa ideia ao considerar o brincar como atividade ontológica que atravessa toda a existência e se manifesta como encantamento na cultura popular. Nessa perspectiva, o ato de brincar é entendido como resistência cultural e política, promovendo a afirmação de modos próprios de viver, sentir e expressar-se, especialmente em contextos em que a diversidade cultural busca se manter viva frente aos processos de homogeneização.

Ao reconhecer o brincar como prática política, educadores e pesquisadoras são convocados a reconsiderar as posturas diante das infâncias, da cultura popular e das pedagogias do encantamento. Esse movimento não apenas desafia o produtivismo escolar, mas também propõe uma educação que valorize o lúdico como território de autonomia, crítica e transformação.

Nesse cenário, brincar é também resistir: contra o apagamento, contra a padronização, e a favor da potência criadora presente nas relações, nas ruas, nas florestas e nas escolas.

### 3.3 A RELAÇÃO ENTRE LUDICIDADE, ACESSIBILIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A tríade ludicidade, acessibilidade e formação docente tem se mostrado cada vez mais relevante no campo educacional, especialmente diante dos desafios contemporâneos que exigem práticas pedagógicas inclusivas e criativas. A ludicidade, entendida como a capacidade de promover experiências significativas por meio do brincar, da imaginação e da expressividade, não se limita ao uso de jogos ou atividades recreativas, mas envolve uma postura pedagógica que valoriza o envolvimento afetivo e simbólico dos sujeitos. Nesse sentido, formar docentes para compreender e aplicar a ludicidade em sala de aula é essencial para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

A acessibilidade, por sua vez, não se restringe à presença de rampas ou recursos físicos, mas envolve a construção de ambientes pedagógicos que respeitem as diferentes formas de aprender, comunicar e interagir. Quando articulada à ludicidade, a acessibilidade ganha potência, pois permite que crianças com deficiência ou com outras especificidades participem de atividades lúdicas que respeitam seus ritmos e potencialidades. A formação docente, nesse contexto, precisa incluir reflexões sobre práticas inclusivas que considerem o lúdico como ferramenta de mediação e como espaço de escuta e acolhimento.

A ludicidade, enquanto prática educativa, ganha corpo e sentido quando se relaciona com os territórios vividos pelas crianças. Ao considerar o brincar como expressão da cultura popular, como destacam Moreira e Nunes (2015), abre-se espaço para práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais, as brincadeiras tradicionais, os rituais comunitários e os modos de ser da infância amazônica. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço neutro e passa a ser um território de encontros, resistência e reinvenção.

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), é possível pensar em propostas pedagógicas que incentivem o protagonismo infantil, mediadas pelo educador em contextos interativos e significativos. O brincar, nesses espaços, torna-se um instrumento potente de construção do conhecimento, ampliando as funções psicológicas superiores e promovendo o desenvolvimento integral.

A ludicidade também pode ser compreendida, conforme Brougère (1998), como uma ponte entre o cotidiano das crianças e os contextos institucionais. Ao reconhecer a ludicidade como um fenômeno coletivo e culturalmente situado, abre-se caminho para que a escola proponha práticas em que o jogo, o faz de conta, a imaginação e a experimentação sejam parte constitutiva do currículo, não como atividades periféricas, mas como fundamento metodológico.

Benjamin (2002) traz ainda uma contribuição instigante ao associar o brincar à liberdade e à resistência contra lógicas produtivistas. Inspirados por esse olhar, educadores podem criar espaços lúdicos de escuta, encantamento e liberdade, onde a repetição e a invenção revelam memórias afetivas, narrativas pessoais e experiências comunitárias. Essas práticas ajudam a desafiar os formatos escolares engessados e abrem caminho para pedagogias da sensibilidade e da diversidade.

Formar professores para atuar com ludicidade e acessibilidade exige uma abordagem crítica e sensível, que vá além da técnica e alcance dimensões éticas e políticas da educação. É necessário que os cursos de formação inicial e continuada promovam experiências que desafiem os educadores a repensar suas concepções sobre infância, ensino e inclusão. A ludicidade, quando compreendida como fenômeno interno e não apenas como recurso externo, pode transformar a prática docente em um ato de resistência à padronização e à exclusão, favorecendo a construção de uma escola mais democrática e afetiva.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a formação docente voltada para o desenvolvimento da ludicidade como prática pedagógica significativa. Segundo Ferreira (2020), é preciso compreender que o brincar não deve estar à margem das ações educativas, mas ocupar lugar central na construção de experiências sensíveis, criativas e humanizadoras. A autora propõe uma formação “potencialmente lúdica”, capaz de inspirar educadores a cultivarem o encantamento como atitude pedagógica, reconhecendo o jogo e a imaginação como elementos estruturantes da aprendizagem na educação básica.

Por fim, discutir essa tríade (ludicidade, acessibilidade e formação docente) é reconhecer que a educação precisa ser reinventada constantemente, com base em valores que promovam a equidade, a criatividade e o respeito às diferenças. A formação de professores deve ser um espaço de encantamento e de compromisso com a transformação social, onde o lúdico não seja visto como algo periférico, mas como elemento central na construção de práticas pedagógicas que acolham todos os corpos, vozes e subjetividades.

### 3.4 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E LUDICIDADE: O BRINCAR COMO DIREITO E FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO

A infância, em sua potência criativa e expressiva, representa um período fundamental na formação de sujeitos conscientes, autônomos e afetivamente conectados com o mundo. No entanto, quando vivenciada em condições de vulnerabilidade social, como nas periferias urbanas, essa etapa pode ser atravessada por privações que comprometem o desenvolvimento integral da criança. Frente a esse cenário, a experiência pedagógica conduzida por Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2004) emerge como um testemunho da força transformadora do brincar. entendido não apenas como atividade lúdica, mas como linguagem legítima e direito essencial da infância.

Dialogando com teóricos como Vygotsky, Piaget, Papert e Mantoan, Pedroza (2004) constrói uma proposta educativa que valoriza o brincar como eixo central do processo de aprendizagem, capaz de promover avanços cognitivos, motores, emocionais e sociais. Ao incorporar essa prática intencionalmente em contextos marcados pela exclusão, a autora destaca seu caráter político e emancipador. Como afirma: “o brincar, quando entendido como linguagem legítima da criança, possibilita a construção de sentidos e saberes que fortalecem sua identidade e ampliam sua leitura de mundo” (Pedroza, 2004).

Nesse sentido, o brincar torna-se ferramenta potente para o resgate da dignidade, para o fortalecimento de vínculos afetivos e para a construção de espaços de pertencimento, fundamentais na afirmação de subjetividades infantis.

### 3.5 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO BRINCAR

A intencionalidade pedagógica é um princípio fundamental para que o brincar se torne uma prática educativa significativa, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Quando o educador planeja e faz a mediação com as experiências lúdicas com propósito claro, ele transforma o brincar em um espaço de aprendizagem, expressão e acolhimento.

Essa intencionalidade se revela ainda mais potente quando aliada ao uso de tecnologias digitais acessíveis, que ampliam as possibilidades de interação, criação e desenvolvimento infantil. Em vez de substituir o brincar tradicional, as tecnologias podem complementá-lo, oferecendo novas linguagens e formas de engajamento.

O uso de jogos educativos interativos, plataformas criativas e recursos digitais adaptados à infância permite que as crianças explorem conteúdos de forma autônoma e prazerosa. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas, além de promover a inclusão digital desde os primeiros anos escolares. Como destacam Câmara, Arantes e Legey (2023), “o uso das novas tecnologias pode tornar as aulas divertidas, prazerosas e significativas,

contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades criativas e imaginativas das crianças” (p. 5). A citação reforça que o brincar digital, quando bem orientado, não apenas entretém, mas educa e transforma.

A mediação do educador é essencial para garantir que essas experiências não se tornem mecânicas ou descontextualizadas. É preciso sensibilidade para escolher os recursos adequados, respeitar os ritmos individuais e promover interações que valorizem a cultura e a identidade das crianças.

A intencionalidade pedagógica, nesse sentido, é o que diferencia o uso crítico e ético das tecnologias de uma simples exposição a conteúdos digitais. Ao planejar atividades que integrem o brincar e as tecnologias, o educador atua como arquiteto de experiências significativas, capazes de promover pertencimento, autonomia e protagonismo infantil.

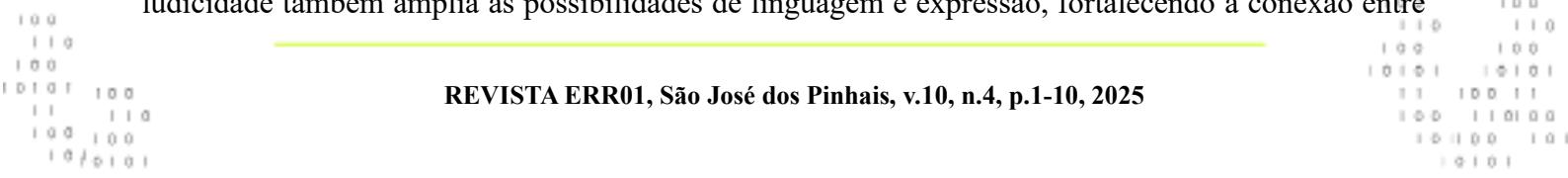
Ademais, é necessário investir na formação docente para que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com os desafios e as possibilidades do brincar digital. Uma vez que a compreensão teórica sobre o desenvolvimento infantil, aliada ao domínio das ferramentas tecnológicas, permite que o educador construa práticas inovadoras e inclusivas.

Porém, em contextos de vulnerabilidade, essa atuação ganha contornos ainda mais urgentes, pois representa a chance de romper ciclos de exclusão e ampliar horizontes de aprendizagem. O brincar, mediado com intencionalidade e criatividade, torna-se um ato pedagógico transformador, tanto no mundo físico quanto no digital.

#### **4 CONCLUSÃO**

O ato de brincar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, revela-se como uma linguagem essencial de resistência, expressão cultural e construção de identidade. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a ludicidade mediada por práticas pedagógicas intencionais é capaz de promover vínculos afetivos, estimular o desenvolvimento integral e fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças. O brincar não é apenas uma atividade espontânea, ele se configura como um recurso educativo potente, que convoca educadores a reconhecerem a infância como um território legítimo de escuta, imaginação e saberes. Autores como Vygotsky, Brougère, Benjamin e Friedmann (2006) reforçam essa dimensão ética e política do lúdico, ampliando o olhar sobre sua importância na formação humana.

Nesse contexto, o papel da formação docente torna-se essencial para assegurar práticas pedagógicas criativas, inclusivas e afetivas, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço de acolhimento e encantamento. A incorporação das tecnologias digitais acessíveis como aliadas da ludicidade também amplia as possibilidades de linguagem e expressão, fortalecendo a conexão entre



os sujeitos e seus mundos simbólicos. Valorizar o brincar é afirmar o direito à infância em sua plenitude sendo um direito de existir com dignidade, liberdade e imaginação. Que as escolas possam florescer como cenários de mundos possíveis, onde o lúdico seja vivido não como concessão, mas como essência transformadora das relações e do saber.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação. In: MEIRA, A. M. (Org.). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. Psicologia & Sociedade, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006>. Acesso em: 06 set. 2025.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 7–23, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CÂMARA, T. C.; ARANTES, S. S. F.; LEGEY, A. P. A importância da brincadeira e o papel das novas tecnologias digitais para a aprendizagem infantil. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/2283237.8.2-4>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CAVALCANTI, L. Cidade, participação e cultura política: experiências em educação urbana. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v1i2.7901>. Acesso em: Acesso em: 06 set. 2025.

FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, U.; NUNES, D. Políticas de resistência pelo encantar: o brincar na cultura popular. In: NUNES, D.; SILVA, R. R.; MOREIRA, U. (Orgs.). Infâncias, brincadeiras e saberes. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Maria S. Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Obra original publicada em 1934.

