

MEMÓRIAS DO QUINTAL BRINCANTE: A LUTA PELO RESGATE DAS INFÂNCIAS ENCARCERADAS

Taislane Ferreira de Sousa¹
Gabrielle Sousa Borges Menezes da Silva²
Maria Izabel Lopes de Araujo³

Resumo

Este trabalho, desenvolvido a partir das experiências no Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN) em parceria com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador-BA, reflete sobre a importância do brincar, especialmente em contato com a natureza, para o desenvolvimento integral da criança, com base em autores como Vygotsky (1997) e Leontiev (1994). Aborda a construção histórica do conceito de infância, reconhecendo avanços como o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas também problematiza desafios contemporâneos, como o excesso de telas e a violência urbana. Sob um viés qualitativo, defende o papel dos Centros de Educação Infantil no resgate das “infâncias encarceradas”, destacando o projeto Quintal Brincante como experiência potencializadora no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: educação; infância encarcerada; brincar; natureza.

Introdução

Conforme Vygotsky (1991), a infância constitui a etapa mais importante na vida. As primeiras concepções de si são construídas e as crianças nesta fase se referenciam com base nos hábitos e comportamentos daqueles que os cercam. Dessa maneira, vão adquirindo conhecimentos sobre expectativas e papéis sociais, formando pouco a pouco sua personalidade. É na infância que o mundo costuma ser mais colorido e caloroso. A chuva são gotas de chocolate, o tapete voa e o tempo se eterniza a cada nova descoberta. O brincar livre, sobretudo em contato com a natureza, proporciona tais experiências e potencializa ainda mais o desenvolvimento infantil. Sendo um objeto de estudo, autores como Vygotsky (1997) e Leontiev (1994) ressaltam a importância desse brincar, evidenciando seus benefícios em diversos aspectos, sejam motor, cognitivo e afetivo.

Nos dias atuais, marcados pelo aumento exponencial das desigualdades sociais, pela intensificação das lógicas capitalistas e pelo uso exagerado das tecnologias digitais, o lúdico tem sido progressivamente silenciado. As infâncias tornam-se cada vez mais encarceradas, seja pelo uso excessivo das telas, que restringe experiências corporais e interativas, seja pelo emparedamento imposto pela violência urbana, que limita o acesso aos espaços públicos, seja

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia. taislaneferreira007@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia. gabrielle.sbms@gmail.com

³ Doutora em Ciências da Educação. Professora na Universidade do Estado da Bahia. mlaraujo@uneb.br

ainda pela persistência do trabalho infantil, que nega às crianças o direito fundamental ao tempo livre e à vivência lúdica.

Em vista disso, este texto possui como temática principal o reconhecimento da importância do brincar em contato com a natureza nas instituições de ensino, justificando-se pela necessidade do resgate das infâncias encarceradas, levando em consideração ser muitas vezes a escola o único lugar onde as crianças possam ter de alguma forma os seus direitos assistidos. Dessa forma, como os profissionais da Educação Infantil podem promover o brincar livre em contato com a natureza como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que enfrentam as limitações impostas pelas desigualdades sociais, pelo uso excessivo de tecnologias e pela restrição dos espaços de vivência?

Por meio do Projeto Brincar, Jogos e Aprendizagens na Educação Infantil, pioneiro do Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), iniciativa da Universidade do Estado da Bahia (campus I) em parceria com um Centro Municipal de Educação Infantil, apresentaremos o Quintal Brincante. Sob um viés qualitativo, pretendemos também, no discorrer destas linhas, provocar a reflexão a respeito do papel do educador frente à relevância do brincar na infância, entendendo principalmente que a criança não é um adulto mirim, mas sim um ser que constrói seu próprio mundo à sua maneira (Piaget, 1998).

Infâncias encarceradas

O conceito de infância na forma como concebemos hoje nem sempre existiu. Na Idade Média, o índice de mortalidade infantil era muito alto. A educação era apenas destinada aos filhos da nobreza e do clero. As escolas eram raras e muitas vezes limitadas a apenas um ensino básico de leitura, escrita e aritmética. As crianças também não possuíam direitos legalizados, sendo vítimas de abuso e exploração corriqueiramente.

Negligenciadas em todos os aspectos, aquelas que conseguiam sobreviver a tamanho descaso passavam a ter um lugar na sociedade à medida em que conseguiam realizar tarefas de forma independente, sendo expostas ao trabalho. Tidas como um adulto em miniatura, não recebiam os cuidados básicos e muitas vezes eram vistas como um fardo. Desse modo, “é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÁRIES, 1981, p. 50).

Nos dias atuais, há documentos legais como o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e até mesmo a própria Constituição Federal (1988), que visam garantir o pleno desenvolvimento infantil. A infância também passou a ser um objeto de estudo,

adentrando diversos campos de conhecimento, resultando em trabalhos e pesquisas a respeito da criança e do seu desenvolvimento.

No entanto, mesmo com os avanços, surgem as denominadas infâncias encarceradas. Mas, ao falarmos de encarceramento, não nos referimos apenas às questões físicas como os muros e paredes das escolas, que restringem as crianças àquele espaço, mas também às grades que aprisionam a expressão, criatividade e imaginação.

A era digital, a comercialização do brincar, a insegurança pública e as desigualdades sociais são questões que tendem a operar para o silenciamento de uma infância saudável. Conforme Buckingham (2006, p. 8):

Uma das lamentações mais frequentes nos últimos anos do século XX foi o desaparecimento da infância. Ela ecoou através de um amplo conjunto de campos sociais - a família, a escola, a política, e, talvez principalmente, as mídias. É claro que a figura da criança sempre foi foco dos medos, desejos e fantasias dos adultos. Nos últimos anos, porém, os debates sobre a infância assumiram cada vez mais um sentido de ansiedade e pânico. As certezas tradicionais sobre o significado e o status da infância têm sido constantemente corroídas e abaladas. Parece não saber mais onde encontrar a infância (Buckingham, 2006, p. 8).

Se a criança de hoje é o futuro de amanhã, a ansiedade e o pânico são plausíveis. Após entrevistar uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública, em 2024, a fim de inteirar-se a respeito do repertório de divertimento das crianças, foi pedido a cada uma que citasse três de suas brincadeiras favoritas. A maioria dos alunos respondeu apenas uma e alegou ser o celular tal brincadeira. Mesmo entre 6 e 7 anos, gostam de passar a maior parte do tempo no Instagram e TikTok, além de jogos como Free Fire e Roblox.

Esta pesquisa, ainda que realizada apenas em uma turma, já mostra o impacto do uso exagerado e provavelmente sem supervisão da tecnologia. Além de evidenciar a falta de vivências brincantes durante a Educação Infantil. Se deparar com crianças brincando nas ruas não é mais tão comum como já foi um dia e um outro fator corroborador é a violência urbana. De acordo com a Agência Brasil (2026), três a cada dez casos de desaparecimento registrados no Brasil, durante o ano de 2025, são de crianças e adolescentes.

Dentre os ferros forjados para as celas que insistem em aprisionar as infâncias, estão também as mazelas da desigualdade social. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “em 2024, o Brasil tinha 1,650 milhão de crianças e

adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil.” O número, por si só alarmante, revela mais do que uma estatística: expõe as entrelinhas de um país em que a pobreza, a exclusão e a falta de oportunidades aprisionam.

Diante desse atual cenário, a escola pode ser vista como um dos poucos ambientes capazes de promover a igualdade de oportunidades apesar do gênero, raça, e classe social. Nessa perspectiva, é papel da escola garantir que as crianças, muitas vezes vítimas desse silenciamento, não sejam privadas da infância da qual têm direito.

A importância do brincar na Educação Infantil

O ato de brincar, tão associado à infância, traz inúmeras vantagens para o aprendizado da criança, proporcionando experiências fundamentais para seu desenvolvimento e futuro. Durante os séculos XIX e XX, as escolas assumiram a responsabilidade de propor atividades lúdicas e interativas para as crianças de 0 a 5 anos, em razão das transformações nesses espaços de socialização. Esse compromisso está previsto na Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, em seu artigo 4º.

De acordo com a legislação vigente (2009), as instituições de Educação Infantil devem oferecer ambientes adequados e saudáveis para brincar, promovendo experiências individuais ou coletivas, em que as crianças possam compartilhar brinquedos e espaços para pensar, expressar-se e criar. Assim, para além dos minutos reservados ao "horário do recreio", cabe aos educadores integrar o brincar ao planejamento pedagógico, reconhecendo-o como uma prática essencial para o desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky, a natureza humana é essencialmente social, pois se origina e se desenvolve por meio da interação contínua entre os indivíduos (Pereira, Amparo, Almeida, 2006, p. 20). A mediação social é crucial para o desenvolvimento humano, e as interações sociais são consideradas por Vygotsky como fundamentais para o crescimento infantil. Ele defende que a brincadeira atende às necessidades de maturação da criança, sendo indispensável para a construção de habilidades e hábitos.

É por meio do brincar que a criança desenvolve o pensamento, interpreta o mundo ao seu redor e aprende a interagir com a realidade. Por isso, segundo Kishimoto (2010, p. 90), brincar é uma ação livre, que pode ocorrer a qualquer momento, sendo iniciada e conduzida pela própria criança. Essa atividade proporciona prazer, não exige um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, amplia a linguagem, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

A criança cria, através da sua imaginação, situações reais nas brincadeiras, para experimentar simbolicamente. Segundo Vygotsky (2008, p. 24), a gênese da brincadeira reside na realização de desejos irrealizáveis. Dessa forma, a imaginação é fruto de toda experiência criadora humana, e os primeiros processos de criação ocorrem quando as crianças brincam. Ao imaginar, elas criam personagens, cenários e enredos, introduzindo elementos novos, ressignificando a realidade, atribuindo-lhe novas interpretações e, assim, alimentando sua imaginação.

O brincar também é responsável pela criação de zonas de desenvolvimento proximal, gerando assim saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil (Vygotsky, 1991). Brincando, as crianças descobrem as relações existentes na sociedade (Leontiev, 1994). Nesse mesmo viés, Cordazzo (2007) e Vieira (2007) descrevem o brincar como um recurso estimulante para o desenvolvimento e facilitador da aprendizagem escolar.

Entrelaços do brincar com a natureza

Não só o brincar, mas o brincar em contato com a natureza também é fundamental para o pleno desenvolvimento infantil, segundo Horn e Barbosa (2022, p. 28): “os espaços naturais são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações”. No entanto, as crianças estão cada vez mais distantes da natureza, o modelo tradicional, que restringe a educação à sala de aula, empareda a infância e não cria a possibilidade de viver e aprender como o mundo. O “transtorno do déficit de natureza”, denominado pelo jornalista Richard Louv (2016), refere-se a essa crise em que o emparedamento das crianças dá lugar a uma realidade virtual que as priva cada vez mais de conhecer, brincar, conviver e explorar o natural.

Conforme Pires e Dragunsk (2023, p. 9), diante do atual cenário, é preciso “reconectar o sistema educativo com a natureza”. Nesse sentido, é necessário compreender que a sala de aula não é o único espaço para construção de conhecimentos. Barros (2018, p. 31) afirma que “tudo é potencialmente território educativo, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica [...]”. Dessa forma, a natureza também é considerada um lugar de aprendizado. Visto que:

Todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças, praias. A natureza é um

manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos (BARBIERI, 2012, p. 115).

Proporcionar uma infância de contato com a natureza significa assegurar os direitos das crianças ao encantamento, exploração, questionamento e conhecimento em relação ao mundo, como mencionam as DCNEI (2010). Compreender que o envolvimento com a natureza possibilita as descobertas, promove a autonomia e socialização, estimula os sentidos, aflora os sentimentos e emoções, desenvolve habilidades motoras e cultiva boas memórias é o primeiro passo para a garantia desse direito nas escolas. Afinal, existem muitas formas de criar, experienciar e construir aprendizados:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (BARROS, 2018, p. 21-22)

“A natureza por si só é brincante” (DALLENOGARE, 2019, p. 50). Portanto, é brincando que as crianças se reconectam com a natureza. Desse modo, o brincar com a natureza cria diversas possibilidades para a criança ser e estar no mundo, despertando o interesse e curiosidade pelos sons, texturas, formas, aromas, cores e sabores que a cercam. É no brincar livre, que a criança se constitui como sujeito, constrói sua personalidade, subjetividade e satisfaz os seus desejos. Nesse sentido, Piorski (2016) acrescenta:

A busca da criança pelo íntimo da matéria está expressa, em quase todo o seu brincar, pelos quatro elementos da natureza. Entretanto, nos brinquedos de imaginação telúrica, ou seja, da terra, encontramos com maior anseio o ímpeto da criança em colonizar o mundo. O derramar-se da criança na matéria é o desejo daquilo que está por ser revelado ou descoberto. (PIORSKI, 2016, p. 67).

A introdução da natureza nos espaços escolares, relacionada ao brincar livre, colabora nos processos de aprendizagens, assim como, estimula a autonomia, criatividade e autoria das crianças (TIRIBA, 2018). Partindo dessa ideia, os entrelaços da natureza com o brincar são fundamentais para o desenvolvimento infantil, e os centros de educação com espaços naturalizados podem ser considerados os grandes responsáveis por esta relação.

Desafios de uma docência libertadora

Apesar da luta pelo acesso à natureza nas instituições de Educação Infantil, de nada basta uma escola bem estruturada, com área verde e espaço livre para brincar, se as crianças não são permitidas a explorar esses ambientes.

Como educadores, entendemos que adentrar o muro da escola significa nos desprender das amarras sociais impostas, tanto a si quanto aos alunos que nos esperam. Dessa forma, o professor não deve ser visto apenas como técnico de ensino, mas principalmente como uma pessoa que constrói gradativamente a sua identidade e auxilia na construção da aprendizagem e identidades de seus alunos também. Segundo Gonçalves (1996), a identidade é evidenciada na experiência que se refaz em cada professor como uma pessoa singular. Diante disso, a identidade docente pode ser encarada como um complexo processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de transformação constante que envolve teoria e prática.

Quanto ao papel do professor de Educação Infantil, é possível notar particularidades que o tornam qualificado para educar, à medida em que entende a criança como ator principal desse processo, ou seja, participante ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem. A observação, escuta e registro são características necessárias para essa docência.

Nesse sentido, o profissional que atua na educação infantil deve, primeiro de tudo, compreender o brincar como uma atividade fundamental para a formação das crianças, proporcionando experiências significativas, capazes de promover uma infância feliz e saudável. Leif e Brunelle (1978) ressaltam a importância do olhar do professor sobre a brincadeira, enfatizando que este necessita ter, além de uma formação adequada, um certo gosto e interesse pelo brincar.

O CMEI que possibilitou as experiências aqui relatadas teve a construção de seu pátio naturalizado apenas em 2025. Antes disso, mesmo em um contexto predominantemente emparedado pelo concreto, as crianças já vivenciavam o brincar livre em contato com a natureza. Os espaços verdes da própria comunidade eram frequentemente explorados, constituindo-se como territórios de descobertas, criações e aprendizagens.

A promoção dessas vivências sempre foi uma preocupação da gestão, cuja atuação está alinhada ao movimento Quintais Brincantes. No entanto, mesmo após a implementação do pátio naturalizado, diversos desafios ainda se fazem presentes, como a resistência de familiares em relação às roupas sujas, as queixas quanto à manutenção do espaço, a

insuficiência de profissionais de apoio e a necessidade de formação continuada para os educadores.

Dessa forma, é preciso reconhecer que os desafios são inerentes ao processo educativo. Com ou sem um pátio naturalizado, cabe às instituições de ensino garantir às crianças experiências que respeitem seus direitos e favoreçam seu desenvolvimento integral, conforme previsto em lei. Nesse sentido, o educador brincante constrói, junto às crianças, caminhos possíveis para uma educação mais sensível, significativa e conectada à infância. Logo, se a proposta é vivenciar a experiência, é preciso estar disposto a mergulhar nela.

Por fim, ao abordar os desafios de uma educação libertadora, bem como o processo de constituição do ser docente, destacam-se a importância de projetos como o PROINN e também a LABRICH - Liga Acadêmica do Brincar e Contar Histórias, originada a partir de uma iniciativa discente. A liga utiliza o brincar e a contação de histórias como estratégias pedagógicas para abordar questões como educação antirracista, inclusiva, ambiental e sexual, desde a primeira infância. Promovendo às crianças o acesso às vivências lúdicas e atuando diretamente na formação do educador brincante, humanizado, que respeita a criança e a forma como ela vê e se comunica com o mundo.

Memórias do quintal brincante

O presente texto tem como principal embasamento nossas experiências como bolsistas do Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN). Buscando promover a articulação entre teoria e prática, o projeto em parceria com o Centro de Educação Infantil (CMEI) nos possibilitou vivenciar o entrelaço do brincar com a natureza e seus impactos no desenvolvimento infantil.

A gestora do CMEI e grande defensora do brincar livre, lutou bastante para a construção de um pátio naturalizado. Uma área que era apenas concreto se transformou no famoso Quintal Arco-Íris, espaço muito acolhedor e amado pelas crianças. Após alguns momentos com a diretora, não esquecemos quando, em um belo dia, disse: antes de quebrar o concreto da minha escola, precisei quebrar primeiro o meu.

Logo, este projeto buscou, acima de tudo, o resgate das infâncias encarceradas, desemparedando as nossas crianças e desemparedando também a nós mesmas.

Figura 01 - Antes e Depois.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024

Para a construção do pátio, toda a comunidade escolar foi envolvida. Por meio de rodas de conversas, todos puderam opinar, trazendo contribuições para o projeto. As crianças, também fizeram parte do processo e, sempre que possível, expressavam seus desejos para o quintal. Apesar de não ser possível um dinossauro, o Sonic e o Homem-Aranha, o máximo de vontades idealizadas para o quintal foi realizado.

Figura 02 - Escuta das crianças.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

Nossas vivências neste CMEI foram pensadas em três momentos: observação, planejamento e prática. Em pouco tempo, já estávamos completamente envolvidas e o ato de

observar acabou sendo o mais desafiador. No entanto, foi no silenciar do controle adulto que presenciamos a beleza das subjetividades e o encanto nos olhos a cada nova descoberta.

Após algumas visitas, começamos a realizar a preparação dos espaços, criando alguns pontos estratégicos onde a criança poderia usar da imaginação, explorando-o e aprendendo da sua maneira.

Figura 3 - Cozinha natural.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

Foram desenvolvidas brincadeiras oportunizando o acesso à natureza, liberdade e autonomia por meio do quintal brincante. Através desse espaço, foi possível perceber a relação da criança com o ambiente. Observar os pequenos cientistas explorando os sons, cores, texturas e sabores da natureza foi o mesmo que presenciar a conexão, cuidado, escuta e olhar sensível constantemente.

Considerações finais

Mediante a análise bibliográfica e as observações realizadas durante a pesquisa, conclui-se que o brincar é uma atividade fundamental na infância. Além de propiciar diversão e entretenimento, é também por meio do brincar que a criança se descobre, expressa seus sentimentos e aprende a conviver em sociedade. A natureza, por sua vez, também tem importante participação nesse processo, uma vez que oportunizar às crianças o brincar livre e em contato com elementos naturais potencializa a criatividade, imaginação e autonomia dos pequenos.

O contato com o ambiente natural enriquece a experiência sensorial da criança, permitindo-lhe explorar diferentes texturas, sons, cores e formas. Essa interação amplia o repertório de estímulos e favorece o desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. Ademais, ao vivenciar brincadeiras ao ar livre, a criança desenvolve uma

consciência ambiental que pode se traduzir em atitudes mais responsáveis e cuidadosas em relação à natureza.

A natureza faz parte de nós e, se somos natureza, a escola deve e pode incluir em seu currículo, de forma dinâmica, experiências que privilegiem o contato com o ambiente natural e os momentos de exploração. Para isso, é necessário ressignificar o cotidiano, entendendo que o desenvolvimento integral da criança é um compromisso essencial da educação e que, se a natureza promove benefícios cientificamente comprovados, é imprescindível aproveitar o espaço das instituições de Educação Infantil para (re)aprender com as crianças como lidar com o universo, cultivando suas alegrias e as potencialidades.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 92–104, 2007.

DALLENOGARE, Cátia Cristina Schneck. **A relação da criança com a natureza na primeira infância**. 2019. 88 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019.

FREIRE, Heike. **Educação Verde, Crianças Saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza**. São Paulo: Cultrix, 2013.

GONÇALVES, L. A. O. **Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.22, n.2, p.43-71, jul./dez. 1996.

HORN, Maria da Graça S.; BARBOSA, Maria C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. País tinha 1,650 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil em 2024. *Agência de Notícias IBGE*, 19 set. 2025.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O Jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, 1994.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Déficit de Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016(a).

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Pierópolis, 2016.

PIRES, Ana Carolina; DRAGUNSK, Matías. **Brincar livre com a natureza na infância: o começo de uma educação científica para a liberdade**. 2023.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, ISSN: 1808-6535, 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com>. Acesso em: [data de acesso].

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovich Vigotski**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, E. **A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural**. In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. *Infâncias e crianças: lugares em diálogos* (org.). Cuiabá: EDUFMT, 2012.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.