DEVIR EDUCAÇÃO
ISSN: 2526-849X

Do que brincam as crianças? Jogos e brincadeiras em pesquisas realizadas no Programa Curumim do SESC/SP

What do children play? games and play in researches at Curumim SESC/SP Program.

¿Qué juegan los niños? juegos en investigación llevados a cabo en el Programa Curumim de SESC/SP.

Gabriela Dias Sartori[1]
Sarah de Lima Mendes[2]

Resumo

O presente artigo apresenta uma revisão de estudos sobre pesquisas realizadas no Programa Curumim do Serviço Social do Comércio (SESC) no estado de São Paulo, com foco nas práticas lúdicas das crianças e seus significados. O objetivo principal é registrar as brincadeiras praticadas, os elementos destacados nas pesquisas e as relações que emergem desses momentos lúdicos. As pesquisas analisadas foram elaboradas entre os anos de 2005 e 2016, em diferentes unidades do SESC. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de autores como Sarmento (2002), Corsaro (2011) e Brougère (1998), que abordam a infância como uma categoria social, a importância do brincar na formação infantil e as relações entre a cultura lúdica e o desenvolvimento da criança. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica e documental. Como base na discussão e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, foram estabelecidas três categorias analíticas: (i) registros das brincadeiras no Programa Curumim; (ii) elementos destacados pelos pesquisadores e participantes; e (iii) relações emergentes do brincar. Os resultados evidenciam que as pesquisas realizadas podem contribuir significativamente para o registro e compreensão das experiências lúdicas das crianças no Programa Curumim, destacando aspectos como; interação social e com o meio ambiente, desenvolvimento de aprendizagens e formação de vínculos afetivos.

Palavras-chave: Brincadeiras; Infância; Experiência; Aprendizagem; Programa curumim.

Abstract

This article presents a review of studies on research conducted in the Curumim Program of the Social Service of Commerce (SESC) in the state of São Paulo, focusing on children's playful practices and their meanings. The main objective is record the games practiced, the elements highlighted in the research, and the relationships that emerge from these playful moments. The research analyzed was developed between 2005 and 2016, in different units of SESC. The theoretical framework is based on the contributions of authors such as Sarmento (2002), Corsaro (2011), and Brougère (1998), who address childhood as a social category, the importance of play in children's development, and the relationships between playful culture and child development. The methodological procedures were bibliographical and documentary

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN. Natal/RN, Brasil. E-mail: gabriela.sartori@ufrn.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9727-0618
[2] Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: sarahmendes@ufc.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2025-0173

ISSN: 2526-849X

research. As a basis for discussion and data analysis, we used content analysis, and three analytical categories were established: (i) records of games in the Curumim Program; (ii) elements highlighted by researchers and participants; and (iii) relationships emerging from play. The results show that the research carried out contributed significantly to the recording and understanding of the playful experiences of children in the Curumim Program, highlighting aspects such as social interaction and with the environment, development of learning, and the formation of affective bonds.

Keywords - Games; Childhood; Experience; Learning; Program Curumim.

Resumen

Este artículo presenta una revisión de estudios sobre investigaciones realizadas en el Programa Curumim del Servicio Social de Comercio (SESC) del estado de São Paulo, enfocando las prácticas lúdicas infantiles y sus significados. El objetivo principal es registrar los juegos realizados, los elementos destacados en la investigación y las relaciones que surgen de estos momentos lúdicos. La investigación analizada se realizó entre 2005 y 2016, en diferentes unidades del SESC. El marco teórico se basa en los aportes de autores como Sarmento (2002), Corsaro (2011) y Brougère (1998), quienes abordan la infancia como categoría social, la importancia del juego en el desarrollo infantil y las relaciones entre cultura lúdica y desarrollo infantil. Los procedimientos metodológicos fueron la investigación bibliográfica y documental. Como base para la discusión y análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido, se establecieron tres categorías analíticas: (i) registros de juegos del Programa Curumim; (ii) elementos destacados por los investigadores y participantes; y (iii) relaciones que surgen del juego. Los resultados muestran que la investigación realizada contribuyó significativamente al registro y comprensión de las experiencias lúdicas de los niños del Programa Curumim, destacando aspectos como; la interacción social y con el medio ambiente, desarrollo de aprendizajes y formación de vínculos afectivos.

Palabras-clave: Juegos; Infancia; Experiencia; Aprendizaje, Programa Curumim.

Introdução

A infância, compreendida como categoria social e histórica, é constituída nas relações que as crianças estabelecem com outras crianças, com os adultos, com os espaços, com os objetos e com os diferentes contextos culturais dos quais participam. Nessa perspectiva, as crianças vivenciam condições sociais que organizam suas experiências, produzem e compartilham culturas próprias, atribuindo sentidos ao mundo e às relações que nele estabelecem. O brincar ocupa lugar central nesse processo, constituindo uma prática social por meio da qual as crianças experimentam, imaginam, criam e recriam formas de estar com os outros e de significar suas experiências. Como destaca Sarmento (2002), a infância é atravessada por condições estruturais que envolvem dimensões sociais, culturais, ambientais e

ISSN: 2526-849X

familiares, as quais participam da constituição das experiências infantis.

Desse modo, a cultura lúdica não pode ser compreendida como um repertório universal e descontextualizado de brincadeiras. Ela se constitui e se transforma nas relações estabelecidas pelas crianças em diferentes tempos, espaços e contextos sociais. As brincadeiras incorporam elementos das experiências cotidianas, dos territórios, das relações intergeracionais e das culturas nas quais as crianças estão inseridas, ao mesmo tempo em que podem produzir novas formas de interação e significação. Compreender as brincadeiras, portanto, implica considerar as crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura, bem como reconhecer o brincar como uma experiência atravessada por relações, escolhas e processos de aprendizagem.

Nessa direção, interessa-nos compreender: o que as brincadeiras vivenciadas pelas crianças revelam sobre os contextos em que são produzidas? Que relações e sentidos são constituídos nessas experiências? E que processos educativos podem ser identificados a partir dos registros dessas práticas lúdicas? Tais questões deslocam o olhar de uma compreensão do brincar como simples atividade ou recurso pedagógico para uma perspectiva que o reconhece como prática cultural e social, constituída pelas crianças nas relações que estabelecem entre si e com os diferentes elementos que compõem seus contextos de vida.

É nesse horizonte que situamos o Programa Curumim, desenvolvido pelo Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC/SP). Criado em 1987, o programa teve origem no Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI), fundamentado no direito à informação, ao lazer, ao autoconhecimento e ao conhecimento do mundo, considerando as particularidades das crianças de 7 a 12 anos e propondo experiências de caráter lúdico e não escolarizado (Park; Fernandes, 2015). Posteriormente denominado Programa Curumim, o projeto passou a constituir uma das ações socioeducativas do SESC/SP voltadas às crianças, tendo como princípios a expressividade infantil, a formação integral e permanente, a participação, a autonomia, a integração e inclusão, a experimentação e a convivência/socialização, articulando educação e brincar (Park; Fernandes, 2015).

A trajetória do Programa Curumim, iniciado no Centro de Lazer SESC Fábrica da Pompéia e posteriormente ampliado para diferentes unidades do SESC no estado de São Paulo, constitui um campo significativo para a reflexão sobre as relações entre infância, brincadeira e educação em espaços não escolares. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e valorizar sua participação e expressividade, o programa possibilita observar diferentes modos

ISSN: 2526-849X

de organização das experiências infantis e de constituição das práticas lúdicas. Nesse contexto, as brincadeiras não são tomadas apenas como atividades propostas pelos adultos, mas como experiências que as crianças podem produzir sentidos, estabelecer relações, experimentar possibilidades e ressignificar elementos culturais e de seus cotidianos.

A relevância de investigar essas experiências consiste na possibilidade de compreender o que seus registros revelam sobre as formas de participação das crianças e sobre os processos educativos constituídos no cotidiano do programa. A análise desses registros permite aproximar-se das experiências infantis pelas interpretações daqueles que as documentaram, considerando que toda produção de registro envolve escolhas, perspectivas e modos particulares de olhar para as crianças e suas experiências.

Embora a trajetória do Programa Curumim tenha produzido diferentes estudos e registros acadêmicos, torna-se pertinente sistematizar essa produção considerando especificamente as brincadeiras vivenciadas pelas crianças e os processos educativos nelas implicados. Essa sistematização pode contribuir para ampliar a compreensão acerca do brincar em espaços socioeducativos e para reconhecer a potência das experiências lúdicas na constituição de relações entre crianças, adultos, espaços, tempos e objetos. Nesse sentido, o estudo não pretende apenas identificar quais brincadeiras aparecem nos registros analisados, mas compreender os sentidos, as relações e as dimensões educativas que atravessam essas experiências.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no Programa Curumim do SESC/SP, no período de 2005 a 2016, a partir dos registros selecionados, buscando compreender os sentidos, as relações e os processos educativos que emergem dessas experiências. O recorte temporal corresponde ao período delimitado para o levantamento e a análise do material que constitui o corpus da pesquisa e também se relaciona à trajetória de uma das autoras, que esteve vinculada ao SESC/SP por meio de estágio e de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Programa Curumim. Essa aproximação com o campo constitui parte da trajetória de produção do estudo, mas a análise proposta busca ultrapassar a dimensão da experiência individual para sistematizar conhecimentos produzidos sobre o programa.

Assim, a questão que orienta a investigação pode ser sintetizada nos seguintes termos: o que a produção bibliográfica sobre e desenvolvida no Programa Curumim, no período de 2005

ISSN: 2526-849X

a 2016, revela sobre as brincadeiras das crianças e os processos educativos constituídos nessas experiências? A partir dessa questão, buscamos contribuir para o debate sobre as culturas infantis e o brincar, tomando como referência uma experiência socioeducativa desenvolvida em diferentes unidades do SESC/SP e analisando como as brincadeiras são apresentadas e interpretadas nos estudos que compõem o corpus da pesquisa. Interessa-nos, particularmente, compreender as brincadeiras como práticas culturais e relacionais, nas quais as crianças participam da produção de sentidos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os contextos em que vivem.

O artigo está estruturado em quatro movimentos. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico que sustenta a discussão, com ênfase nos conceitos de infância, brincar e cultura lúdica. Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizada como uma revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre e desenvolvida no Programa Curumim. Na sequência, apresentamos e discutimos os resultados do levantamento, focalizando o repertório de brincadeiras identificado, as percepções de pesquisadores e participantes registradas nos estudos e as interações constituídas nas experiências analisadas. Por fim, retomamos os principais achados da pesquisa e discutimos suas contribuições para a compreensão do brincar e dos processos educativos em espaços socioeducativos, apontando possibilidades de aprofundamento e novos caminhos investigativos a partir das experiências desenvolvidas em diferentes unidades do Programa Curumim do SESC/SP.

Infância, culturas infantis, brincar e produção de significados

Para compreender o brincar no Programa Curumim, é necessário considerar as crianças como participantes da vida social, capazes de interpretar o mundo e de agir sobre ele. A Sociologia da Infância oferece elementos para essa compreensão ao tratar a infância como uma categoria social e geracional e reconhecer as crianças como atores sociais (Corsaro, 2011; Sarmento, 2005). Suas experiências não se resumem à incorporação de valores e práticas do mundo adulto; nas relações que estabelecem, as crianças também selecionam, modificam e produzem sentidos.

Corsaro (2011) desenvolve essa ideia por meio do conceito de reprodução interpretativa. As crianças se apropriam de elementos da cultura, mas não os reproduzem de forma mecânica:

ISSN: 2526-849X

interpretam-nos e os transformam em suas interações. O brincar torna esse processo particularmente visível. Ao participar de uma brincadeira, a criança pode retomar práticas conhecidas, propor mudanças, combinar regras ou papéis com outras crianças.

Sarmento (2005) ajuda a situar essas experiências no âmbito das culturas da infância, que se constituem em contextos históricos e sociais específicos. Não se trata de supor que todas as crianças compartilham uma mesma cultura, mas de reconhecer que suas formas de brincar, comunicar-se e relacionar-se são produzidas em condições concretas. Essa compreensão permite olhar para as brincadeiras registradas nas pesquisas sobre o Curumim como práticas situadas, atravessadas pelas relações e pelos contextos em que ocorrem.

A concepção de criança competente e participante, discutida por Rinaldi (2012), converge com esse reconhecimento da ação infantil. A competência, nesse caso, não significa que a criança aja de maneira independente dos outros, mas que participa ativamente da construção de suas experiências. Por isso, compreender a participação infantil requer atenção não apenas ao que as crianças fazem, mas também às condições em que suas propostas são ouvidas e incorporadas.

Esse conjunto de contribuições orienta a leitura das pesquisas sobre o Programa Curumim quanto às ações das crianças durante as brincadeiras: o que propõem, como se apropriam de repertórios conhecidos e de que modo constroem sentidos com outras pessoas. O brincar aparece, nessa perspectiva, como uma prática em que as crianças participam da produção da vida social, e não apenas como uma atividade oferecida a elas.

A noção de cultura lúdica, desenvolvida por Brougère (1998), permite compreender que brincar envolve conhecimentos, referências e modos de agir aprendidos socialmente. Esses repertórios são compartilhados, mas não permanecem inalterados. Ao brincar, as crianças podem retomar formas conhecidas de jogo e, ao mesmo tempo, modificar suas regras, seus papéis ou os sentidos atribuídos à atividade. A cultura lúdica se constitui nesse movimento entre o que é aprendido e o que é recriado nas experiências.

Nesse sentido, podemos examinar as brincadeiras registradas nas pesquisas selecionadas sem estabelecer uma oposição automática entre práticas tradicionais e formas contemporâneas de brincar. Mais importante do que classificar como antigas ou novas é compreender como são retomadas e transformadas pelas crianças. A regra explicada, por exemplo, não é apenas uma informação sobre o funcionamento do jogo: pode também revelar como o conhecimento circula

ISSN: 2526-849X

entre os participantes e como eles se organizam para brincar.

A distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, apresentada por Kishimoto (2011), contribui para descrever essas situações com maior precisão. Os termos chamam a atenção para diferentes aspectos da experiência lúdica: a organização e as regras de uma atividade, os objetos que nela são utilizados e as ações realizadas pelos participantes. Essa distinção não precisa funcionar como uma classificação rígida; seu valor para a análise está em ajudar a perceber o que organiza cada situação e como regras, objetos e ações se relacionam.

O brincar também envolve a possibilidade de imaginar outras funções para aquilo que está disponível. Em diálogo com Winnicott (1975), a brincadeira pode ser compreendida como uma experiência criadora, na qual elementos da realidade são reorganizados e passam a integrar situações imaginadas. Um objeto pode adquirir outro significado; um espaço pode ser incorporado à brincadeira de maneira diferente de seu uso habitual. A imaginação, nesse sentido, não afasta a criança do mundo em que vive, mas participa de sua interpretação e recriação.

O espaço, portanto, não é apenas o lugar onde a brincadeira acontece; ele pode tornar-se parte da ação: as crianças o delimitam, atribuem-lhe nomes, distribuem lugares e combinam usos. O interesse analítico está em acompanhar como esses sentidos são construídos e compartilhados, sem atribuir às situações elementos que não estejam documentados nas pesquisas.

Considerar o brincar como prática social permite discutir sua dimensão educativa para além da transmissão deliberada de conteúdos. Oliveira et al. (2009) compreendem os processos educativos em relação com as práticas sociais e com as experiências que os sujeitos constroem nela. Essa perspectiva desloca o olhar: em vez de perguntar apenas o que uma atividade pretende ensinar, cabe examinar o que as pessoas aprendem, compartilham e elaboram ao participar dela.

No Programa Curumim, essa discussão convida a observar como as brincadeiras se organizam no cotidiano e que relações se constituem durante sua realização. A dimensão educativa não decorre automaticamente do fato de uma atividade ocorrer em uma instituição socioeducativa. Ela precisa ser examinada nas situações descritas pelas pesquisas: na circulação de conhecimentos, na elaboração de acordos, nos conflitos, nas regras e nas respostas às iniciativas das crianças..

ISSN: 2526-849X

As contribuições de Vygotsky (1978) podem auxiliar na discussão das relações entre interação, aprendizagem e desenvolvimento, desde que a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) seja empregada com precisão. Nem toda colaboração entre crianças constitui, por si só, uma situação de ZDP. Para mobilizar esse conceito, é necessário que os registros permitam compreender o que a criança realiza com apoio e como esse apoio se relaciona com suas possibilidades de ação. Quando as fontes não oferecem elementos suficientes, é preferível descrever a colaboração observada sem enquadrá-la no conceito.

Também é necessário cuidado na relação entre brincar, autonomia e emancipação. A presença da brincadeira não garante, por si só, que as crianças participem das decisões ou que suas iniciativas sejam acolhidas. Essas dimensões precisam ser investigadas nas relações concretas: quem propõe a atividade, como as regras são definidas, de que maneira os adultos intervêm e quais possibilidades as crianças têm de alterar os rumos da brincadeira. A escuta e a autonomia podem, assim, ser examinadas como aspectos das práticas, e não como resultados previamente assegurados.

As perspectivas reunidas nesta seção oferecem diferentes entradas para compreender o brincar. A Sociologia da Infância permite reconhecer as crianças como atores sociais e produtoras de culturas; os estudos sobre cultura lúdica ajudam a acompanhar a apropriação e a transformação de repertórios; e a discussão dos processos educativos nas práticas sociais chama a atenção para as relações e aprendizagens que se constituem no cotidiano. Embora distintas, essas contribuições convergem ao deslocar o foco da brincadeira como atividade isolada para as ações e relações que a tornam possível.

É a partir desse entendimento que este artigo examina as pesquisas sobre o Programa Curumim. O interesse está em compreender o que as crianças fazem durante essas experiências, como produzem e compartilham significados, acordos nas relações e quais processos educativos podem ser reconhecidos nas situações descritas. O brincar é, portanto, tomado como prática social e cultural cuja dimensão educativa se constitui nas experiências e nas relações vividas pelas crianças.

Metodologia

Esta pesquisa se inscreve em uma abordagem qualitativa e toma como material de

ISSN: 2526-849X

análise produções acadêmicas e documentais que abordam o brincar no Programa Curumim do SESC/SP. O ponto de partida foi uma inquietação sobre o que as pesquisas já realizadas nesse contexto permitem perceber acerca das experiências de brincar das crianças. Assim, interessou-nos acompanhar aquilo que ganha visibilidade quando o brincar é registrado, narrado e interpretado por diferentes pesquisadores: as brincadeiras que aparecem, os espaços e objetos que as atravessam, as relações que se estabelecem e os sentidos que vão sendo produzidos pelas crianças em suas experiências.

A opção pela pesquisa bibliográfica e documental decorre, portanto, da própria natureza do objeto. O levantamento bibliográfico possibilita aproximar-se da produção existente sobre determinado tema e reconhecer os caminhos já percorridos pela pesquisa (Lima; Mioto, 2007). A perspectiva documental, por sua vez, permite tomar as produções selecionadas como fontes de análise, considerando não apenas as informações que apresentam, mas também os modos como determinados acontecimentos e experiências são registrados e significados (Cellard, 2008). As publicações não foram tomadas, assim, apenas como referências para a discussão teórica, mas como material empírico da investigação.

O levantamento foi realizado em 2024, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO. As buscas foram orientadas pelos descritores 'cultura infantil', 'brincar' e 'ludicidade', utilizados de forma combinada, considerando o período de 2005 a 2016. A escolha desses termos esteve relacionada à intenção de localizar trabalhos que permitissem aproximar três dimensões que atravessam a pesquisa: as formas pelas quais as crianças produzem e compartilham culturas, as experiências de brincar e a dimensão lúdica presente no cotidiano do programa.

O recorte temporal foi definido em função do conjunto de produções localizado sobre o Programa Curumim e da intenção de acompanhar pesquisas desenvolvidas ao longo desse período, visando localizar trabalhos que tivessem o Programa Curumim como campo ou objeto de investigação e que pudessem oferecer elementos para pensar o brincar a partir das experiências das crianças.

A seleção do material seguiu alguns critérios. Foram incluídas produções publicadas entre 2005 e 2016 que apresentassem relação direta com o Programa Curumim do SESC/SP e que trouxessem o brincar, as brincadeiras, a ludicidade ou as culturas infantis como dimensões relevantes da discussão. Ao final desse percurso, chegamos a quatro trabalhos que compõem o

ISSN: 2526-849X

corpus da pesquisa: duas dissertações, um artigo e um livro.

Para aprofundar esse movimento, recorremos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Mais do que buscar uma frequência de palavras ou classificação temática, procuramos acompanhar os sentidos construídos nos textos e perceber o que se torna visível quando os pesquisadores descrevem as experiências de brincar vivenciadas no Programa.

A leitura foi organizada em três categorias analíticas. A primeira; Registros das brincadeiras nos estudos sobre o Programa Curumim, voltou-se para as brincadeiras mencionadas nas produções e para as maneiras como são apresentadas: onde acontecem, que objetos e materiais mobilizam, quem participa e quais características lhes são atribuídas. A segunda; Elementos destacados pelos pesquisadores e participantes, permitiu observar aquilo que recebe maior atenção nos estudos quando o brincar é discutido, especialmente suas relações com as experiências das crianças, a aprendizagem, a convivência e a participação. A terceira; Relações que emergem do brincar, concentrou-se nas interações e nos sentidos associados às experiências lúdicas, entre as próprias crianças, entre crianças e adultos, os modos de apropriação dos espaços e as formas de participação.

Resultados e discussão

A análise das produções que compõem o corpus foi organizada em três categorias, construídas com o propósito de aproximar os registros encontrados das questões que orientam este estudo. Nesta primeira categoria, intitulada **“**Registros das brincadeiras nos estudos sobre o Programa Curumim”, o interesse recai sobre as práticas lúdicas mencionadas nas pesquisas, procurando não apenas identificar quais brincadeiras aparecem, mas observar os diferentes modos de brincar registrados ao longo do período analisado.

Registros das brincadeiras nos estudos sobre o Programa Curumim

A leitura das duas dissertações, do artigo e do livro revelou um repertório diversificado de experiências de brincar no Programa Curumim. Entre as experiências identificadas, encontram-se:

ISSN: 2526-849X

Tabela 1 - Registros das brincadeiras do Programa Curumim

Ano	Atividade	Descrição
2008	Sorriso de Curumim	Jogos e dinâmicas voltados à conscientização sobre saúde bucal.
2009	Atividade Musical	Construção de instrumentos e exploração de brincadeiras musicais.
2010	Tudo Sobre o Corpo	Jogos que promoviam reflexões sobre o corpo e seus movimentos.
2011	Culinária	Experiências gastronômicas associadas ao brincar.
2011	Mini Tear	Brincadeiras inspiradas na prática da tecelagem.
2011	Atividades Aquáticas	Jogos e brincadeiras desenvolvidos na piscina.
2012	Livre Brincar	Espaço para brincadeiras espontâneas e autônomas.
2014	Passeio no Parque da Juventude	Brincadeiras ao ar livre, corda e pega-pega.

Fonte: As autoras (2024)

Para além dessas experiências, as produções analisadas mencionam brincadeiras como esconde-esconde, pular corda, brincadeiras de roda, jogos com bola, corridas, futebol na areia e a construção de cidades com peças de madeira. O conjunto chama atenção pela variedade de práticas e pelos diferentes espaços, materiais e possibilidades de participação no brincar.

Não se trata, portanto, de um repertório homogêneo. De um lado, encontram-se propostas planejadas em torno de determinados temas, como música, corpo, culinária, tecelagem e atividades aquáticas. De outro, aparecem situações em que a organização do espaço e do tempo possibilitam que as crianças escolham e conduzam suas brincadeiras.

A diversidade encontrada pode ser lida em diálogo com a reflexão de Brougère (1998) sobre a cultura lúdica e com as contribuições de Sarmento (2004, 2005) para a compreensão da infância como categoria social e experiência geracional. Para Brougère (1998), as brincadeiras não acontecem de forma isolada, mas integram um repertório de referências culturais que as crianças aprendem, compartilhando e transformando no próprio curso da brincadeira. Sarmento (2004), por sua vez, chama a atenção para a reiteração como uma característica das culturas da infância, relacionada à possibilidade de as crianças retomarem e recriarem práticas, rotinas e experiências em diferentes tempos e contextos. Nessa perspectiva, brincar envolve um patrimônio cultural que circula socialmente, mas que não permanece intacto quando passa pelas experiências concretas das crianças.

Essa compreensão contribui para olhar de outro modo para brincadeiras que aparecem

ISSN: 2526-849X

como parte de um repertório conhecido, como esconde-esconde, pular corda, pega-pega, corridas e jogos com bola. O fato de uma prática ser socialmente reconhecida não significa que sua realização ocorra sempre da mesma maneira. Cada situação reúne crianças, espaços, objetos e relações particulares, elementos que participam da configuração da brincadeira. O que permanece reconhecível como referência cultural pode adquirir outros contornos quando é retomado pelas crianças em suas experiências cotidianas.

Nos trabalhos analisados, esse movimento pode ser percebido na convivência entre brincadeiras já conhecidas e situações organizadas pelo próprio Programa. As crianças encontram práticas e referências que antecedem a experiência institucional, mas entram em contato com elas em condições específicas, marcadas pelos espaços disponíveis, pelos materiais, pelas propostas dos educadores e pelas relações estabelecidas entre os participantes. O brincar se constitui, assim, entre aquilo que já circula como repertório cultural e aquilo que ganha novos sentidos na situação vivida.

É nessa articulação entre o repertório compartilhado e a singularidade de cada experiência que as noções de cultura lúdica (Brougère, 1998) e culturas da infância (Sarmento, 2002, 2005) contribuem para a leitura do corpus. As brincadeiras não aparecem apenas como atividades realizadas no Programa ou como recursos associados às propostas desenvolvidas pelos educadores. Elas também constituem situações de interação nas quais as crianças mobilizam referências culturais, estabelecem relações entre pares e atribuem sentidos às experiências que vivenciam.

Olhar para esses registros, portanto, significa ir além da identificação das atividades realizadas. A pergunta 'do que brincam as crianças?' continua sendo importante, mas não esgota as possibilidades de análise oferecidas pelo corpus. As próprias brincadeiras conduzem a outras questões: como as crianças participam dessas experiências? O que fazem com aquilo que lhes é proposto pelos adultos? Que relações estabelecem entre si, com os materiais e com os espaços? Que aspectos do brincar são destacados pelos pesquisadores e pelas próprias crianças? Esse deslocamento prepara a discussão da categoria seguinte.

ISSN: 2526-849X

Elementos destacados pelos pesquisadores e participantes dos estudos selecionados.

Buscamos perceber o que os pesquisadores e os participantes destacam sobre as experiências relacionadas ao lazer, à aprendizagem, à interação entre pares, à participação das crianças e à presença dos adultos nas situações de brincadeira.

Tabela 2 - Elementos destacados nos estudos selecionados

Pesquisas e livro	Contribuição Principal
A cidade, o lazer e a criança (2015)	Brincadeiras contextualizadas dentro de temas educativos.
Educação pelo lazer (2006)	Articulação entre lazer e educação; desenvolvimento cognitivo e social.
No espaço-tempo da brincadeira (2016)	Ênfase no brincar livre e no protagonismo infantil.
Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações (2015)	Caracterização do espaço; projetos, conceitos e atividades oferecidas à comunidade.

Fonte: As autoras (2024)

Na dissertação *A cidade, o lazer e a criança: o Programa Curumim no SESC/Santana (2005 A 2014)* (Teixeira, 2015), o Programa é abordado a partir de uma perspectiva histórica, acompanhando sua trajetória desde 2005 e as experiências desenvolvidas no SESC Santana. Entre os aspectos destacados está a relação entre lazer e educação, expressa na organização de atividades que articulam o brincar a diferentes temas e experiências. Nesse contexto, o brincar aparece vinculado a propostas educativas, mas não se reduz a elas, pois envolvem diferentes linguagens, materiais e formas de participação.

Essa característica pode ser observada nas experiências reunidas na primeira categoria. Atividades relacionadas à música, ao corpo, à culinária, à tecelagem e às práticas aquáticas convivem com situações de livre brincar. O conjunto sugere uma concepção de lazer que não separa de maneira rígida diversão, aprendizagem e experiência cultural. As diferentes propostas do Programa criam situações nas quais as crianças experimentam materiais, interagem com outras pessoas e atribuem sentidos ao que fazem.

Na dissertação *No espaço-tempo da brincadeira no Programa Curumim SESC/São Carlos: crianças e adultos, saberes em relação* (Sartori, 2016), a autora volta-se de maneira mais direta para as situações de brincadeira e para as relações estabelecidas entre crianças e adultos. Os registros de campo mostram que muitas brincadeiras surgem a partir das próprias

ISSN: 2526-849X

iniciativas das crianças, que convidam outras pessoas, explicam regras, distribuem papéis e definem modos de participação.

Um dos episódios registrados evidencia esse movimento. Joaquim convida a pesquisadora para brincar de esconde-esconde e, em seguida, chama outras crianças. Ao explicar como a brincadeira funciona, as próprias crianças apresentam as regras e orientam a participação da adulta. O episódio é significativo pois são as crianças que conhecem, explicam e conduzem a brincadeira:

> No parquinho Joaquim me disse: "A gente vai brincar de esconde-esconde, quer brincar?" Um convite desse eu não iria recusar, prontamente disse "sim, quero!" E assim, tranquilamente surgiu o convite para mim. Joaquim foi chamando os que por ali passavam, chamou o Rui, Tulio, Caio, Ivan, Eric, Saulo (que todos me disseram que eu podia chamá-lo de Japa, inclusive ele). Perguntei como eles brincavam e eles me explicaram que um batia cara e os outros ia se esconder, quando o que batia cara encontrava alguém, tinha que ir até onde bateu cara e dizer o nome da pessoa. Se alguém chegar até o lugar de bater cara, sem que a pessoa que está procurando à veja, então esta estará salva (DC 19/08/2014) (Sartori, 2016, p. 63).

Em outro registro, as crianças transformam a brincadeira de polícia e ladrão, definindo o espaço da 'cadeia' e estabelecendo regras para a participação. Em uma situação posterior, uma brincadeira de pega-pega é reorganizada a partir de personagens, crachás e regras próprias. Esses episódios mostram que as crianças não apenas participam de brincadeiras já conhecidas, mas também contribuem para sua organização, explicando regras, definindo papéis e incorporando novos elementos às situações vividas:

> [...] você pode ser a polícia do nosso polícia e ladrão?" e eu respondi que sim, perguntei: "e como é a brincadeira?" e Eliz disse: "os ladrões fogem e a polícia pega eles, é como um pega-pega" e eu perguntei: "e depois de pegar alguém, o que acontece?" E Eliz respondeu: "você coloca aqui" e apontou para um canteiro que estávamos próximas, e olhando para todas as meninas continuou dizendo: "aqui fica sendo a cadeia então!" e todas concordaram. Eliz me disse para contar até vinte e então todas saíram correndo (DC 22/10/2014) (Sartori, 2016, p. 74).

Os registros tornam ainda mais evidente a dimensão coletiva do brincar quando mostram as crianças retomando experiências que já conhecem. Em uma das situações descritas, duas meninas cantam e realizam movimentos associados a uma brincadeira, até que uma delas se lembra de outra e passa a cantá-la. A outra criança reconhece a brincadeira e acompanha a

ISSN: 2526-849X

atividade:

> Ângela e Lisa cantavam e faziam movimentos, cruzavam as pernas e ao mesmo tempo batiam palmas juntas e sozinhas, cantando: "Mariana fez xixi na cama, 24hr splish", a cada vez que terminavam a frase afastaram um pouco mais uma perna da outra, essa era a graça. Depois de um tempo Lisa disse que tinha se lembrado de outra e começou a cantar: "Peito estala bate, peito estala, peito bate, peito estala bate, pe peito estala, xiu!" E Isabela acompanhou, percebi que ela já conhecia a brincadeira (DC 29/08/2014) (Sartori, 2016, p. 85).

Em outro episódio, uma criança comenta sobre uma tentativa frustrada de se esconder, enquanto outra comemora ter conseguido se salvar (Sartori, 2016, p. 83, 85). São situações que ajudam a perceber como os conhecimentos sobre as brincadeiras circulam entre as crianças e são acionados nas relações estabelecidas entre elas.

É nesse ponto que a discussão de Brougère (1998) sobre a cultura lúdica encontra os registros de Sartori (2016). As crianças não chegam às situações de brincadeira sem referências. Elas carregam conhecimentos sobre jogos, regras, cantigas, personagens e modos de brincar, que são retomados e modificados conforme as circunstâncias. A cultura lúdica, portanto, não está apenas no repertório que antecede a brincadeira, mas também naquilo que as crianças fazem com esse repertório quando brincam juntas.

A participação dos adultos também aparece como elemento importante nos estudos. Nos registros de Sartori (2016), a presença do adulto não se restringe à organização das atividades. Em diferentes situações, os adultos são convidados pelas crianças, recebem explicações sobre as regras e passam a integrar brincadeiras que já estavam em andamento. A relação entre crianças e adultos, nesses casos, constitui-se no próprio acontecimento da brincadeira, produzindo diferentes possibilidades de participação.

Essa dimensão aparece igualmente no livro Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações (Park; Fernandes, 2015), que contribui para caracterizar o Programa, seus espaços, projetos, conceitos e atividades oferecidas à comunidade. A obra permite compreender aspectos da proposta institucional e apresenta relatos de experiências vividas no Curumim, inclusive por participantes que já haviam deixado o Programa.

No capítulo *Representações Curumins*, Park e Fernandes (2015) reúnem relatos de participantes sobre suas experiências no Programa. As narrativas destacam situações de brincadeira livre, relações com os amigos, apropriação dos espaços e criação de objetos e

ISSN: 2526-849X

situações imaginadas. Uma das crianças, por exemplo, associa o brincar de super-herói aos momentos de brincadeira livre e afirma: 'Eu brinco de super-herói quando é livre. Eu gosto de brincar muito' (Park; Fernandes, 2015, p. 249). Em outro relato, uma criança descreve a construção de uma máquina e de um portal, articulando imaginação, criação e interação com os amigos. As narrativas evidenciam diferentes modos pelos quais as crianças vivenciam e significam o brincar:

Eu pulando corda e eu na árvore. Às vezes, os professores deixam quando são jogos e brincadeiras e a gente está perto das árvores. Eles falam assim: "Mas vai logo e depois desce. Vocês são nossa responsabilidade, a gente tem que cuidar de vocês, tomar cuidado." Eu brinco só um pouquinho e depois desço. Eu não fico perto dos troncos mais finos pra não ter acidente de quebrar e a gente cair no chão (Park; Fernandes, 2015, p. 249).

A criança reconhece os cuidados estabelecidos pelos professores e, ao mesmo tempo, descreve sua própria maneira de lidar com esses limites e a dimensão da escolha aparece de maneira mais direta na afirmação de outra criança: 'É, eu brinco de super-herói quando é livre. Eu gosto de brincar muito' (Park; Fernandes, 2015, p. 249). A expressão 'quando é livre' chama a atenção para a distinção estabelecida pela própria criança entre diferentes formas de organização das experiências. O relato sugere que a possibilidade de escolher o quê e como brincar ocupa um lugar significativo em sua experiência no Programa.

A contribuição de Vygotsky (1978) pode ser mobilizada para pensar a dimensão social dessas experiências, porque os registros evidenciam que algumas aprendizagens relacionadas às brincadeiras acontecem nas interações com outras crianças e adultos. Entretanto, os dados aqui analisados não permitem afirmar, de modo específico, a constituição de zonas de desenvolvimento proximal em cada uma dessas situações. O que o corpus permite observar é que as brincadeiras constituem espaços de interação nos quais as crianças compartilham conhecimentos, aprendem regras, formas de participação e recriam práticas que já conhecem.

Nesse sentido, os estudos analisados ampliam a compreensão do brincar no Programa Curumim, que aparece como experiência atravessada pelas relações entre crianças e adultos, pelos espaços, pelos materiais e pelos conhecimentos que circulam entre os participantes. Os relatos das próprias crianças tornam essa dimensão particularmente evidente, pois mostram que brincar envolve escolher, convidar, combinar, imaginar, construir e também modificar aquilo que já se sabe fazer.

ISSN: 2526-849X

A leitura conjunta dos estudos permite perceber que os elementos destacados pelos pesquisadores e participantes não se restringem aos benefícios educativos atribuídos ao brincar. O que ganha relevo é a própria experiência de brincar e aquilo que nela se produz: relações entre pares, circulação de conhecimentos, criação de regras e situações imaginadas, apropriação dos espaços e diferentes formas de participação das crianças. É a partir desses elementos que a terceira categoria poderá avançar para as relações que emergem do brincar, buscando compreender de que maneira essas experiências se articulam às culturas infantis, às relações sociais e aos sentidos atribuídos pelas crianças às suas próprias experiências.

As relações que emergem do brincar

Nesta categoria interessa compreender o que acontece entre as crianças, entre crianças e adultos e nas relações estabelecidas com os espaços, materiais e conhecimentos mobilizados nas brincadeiras. Mais do que identificar as atividades realizadas, buscamos observar como as experiências de brincar são construídas, modificadas e significadas pelos participantes.

Na dissertação A cidade, o lazer e a criança: o Programa Curumim no SESC/Santana (2005 a 2014) , as experiências analisadas mostram que as crianças participam das atividades propostas e também interferem em sua organização. Um exemplo aparece na proposta relacionada à alimentação, cuja temática, segundo a pesquisa, partiu de uma iniciativa das próprias crianças. Outro exemplo aparece na atividade denominada “Escolha sua atividade”, na qual diferentes possibilidades eram colocadas à disposição das crianças. Assim, interessa observar a relação estabelecida entre escolha, participação e organização da experiência.

O artigo Educação pelo lazer: a perspectiva do Programa Curumim do SESC/Araraquara, também apresenta situações em que o brincar aparece como espaço de circulação de conhecimentos entre as próprias crianças. Em um dos relatos, uma criança afirma ter aprendido determinada brincadeira com os amigos e, posteriormente, ensinado outra ao grupo, revelando que os conhecimentos ao brincar circulam entre as crianças e são compartilhados, retomados e incorporados às experiências coletivas.

Essa circulação de saberes pode ser compreendida diretamente em diálogo com o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011). As crianças participam de um repertório de brincadeiras que se constitui socialmente, e não de forma passiva. Ao ensinar uma

ISSN: 2526-849X

brincadeira, aprender outra, explicar uma regra ou modificar uma situação, elas participam ativamente da circulação e da transformação desse repertório. O brincar constitui, um complexo produtivo-reprodutivo no qual conhecimentos, valores e modos de fazer circulam entre as crianças e ganham novos contornos nas experiências compartilhadas.

A dissertação No espaço-tempo da brincadeira no Programa Curumim SESC/São Carlos: crianças e adultos, saberes em relação, permite aprofundar essa discussão ao apresentar situações em que as relações entre crianças e adultos se constituem durante a própria brincadeira. Como observado na categoria anterior, há momentos em que as crianças convidam os adultos para brincar, explicam regras, apresentam suas construções e orientam sua participação. É a criança que apresenta o jogo, define modos de participação e compartilha conhecimentos sobre aquilo que está fazendo.

Esse movimento é relevante para compreender o caráter relacional do brincar. Os registros permitem observar que, durante determinadas brincadeiras, os conhecimentos e as iniciativas das crianças passam a orientar a participação dos adultos. A relação é construída na situação vivida e pode assumir diferentes configurações conforme os participantes, os espaços e a brincadeira em curso.

Os registros de Sartori (2016) também mostram que brincar envolve acordos. As crianças combinam regras, definem papéis, estabelecem quem participa e reorganizam a brincadeira. Na brincadeira de polícia e ladrão, por exemplo, as crianças definem o espaço da "cadeia" e estabelecem regras para sua organização. Em outros episódios, personagens, objetos e funções são incorporados às brincadeiras já conhecidas. Essas situações indicam que brincar não significa apenas seguir regras previamente estabelecidas, mas também produzir acordos e modificá-los no decorrer da experiência.

A dimensão afetiva também aparece nos registros, especialmente nas situações em que as crianças vivenciam diferentes sentimentos durante as brincadeiras. A frustração de ser encontrado no esconde-esconde e a comemoração de conseguir escapar ou ser salvo fazem parte da própria dinâmica do jogo (SARTORI, 2016, p. 83). Mais do que interpretar esses episódios como demonstrações de uma suposta "inteligência emocional", interessa reconhecer que as brincadeiras colocam as crianças diante de situações de expectativa, frustração, alegria, disputa e conquista. Esses sentimentos integram as relações estabelecidas entre os participantes e fazem parte da experiência de brincar.

ISSN: 2526-849X

Também nesse caso, o espaço participa da constituição da experiência. A árvore, a madeira, os objetos e os demais elementos disponíveis não funcionam apenas como recursos utilizados pelas crianças. Eles oferecem possibilidades que são incorporadas às brincadeiras e transformadas pelos participantes. Ao mesmo tempo, como mostra o relato sobre subir nas árvores, essas possibilidades são atravessadas pelas orientações dos adultos e pelos cuidados relacionados à segurança (PARK; FERNANDES, 2015, p. 249). O brincar acontece, portanto, em condições concretas, nas quais liberdade, escolhas, materiais, espaços e limites se relacionam.

A dimensão simbólica também pode ser percebida quando as crianças atribuem novos significados aos objetos e aos espaços. A madeira utilizada na construção de uma cidade ou de uma "máquina" deixa de ser apenas um material disponível e passa a integrar uma situação imaginada. Do mesmo modo, espaços e objetos podem assumir diferentes funções conforme a brincadeira se desenvolve. Essa possibilidade de ressignificação aproxima-se da discussão de Kishimoto (2011) sobre a brincadeira como uma experiência que não se reduz ao objeto ou às regras previamente estabelecidas.

Winnicott (1975) também contribui para pensar essa dimensão criativa do brincar. Sem tomar seus conceitos como explicação direta de cada episódio, sua reflexão permite compreender o brincar como uma experiência em que a criança pode criar, experimentar e estabelecer relações particulares com aquilo que encontra em seu entorno. Nos estudos analisados, essa dimensão aparece nas situações em que as crianças inventam personagens, objetos, regras e enredos, combinando elementos conhecidos com aquilo que produzem no próprio curso da brincadeira.

A contribuição de Vygotsky (1978) pode igualmente ajudar a compreender a dimensão social dessas experiências, uma vez que os registros evidenciam situações que conhecimentos, regras e modos de participação são construídos nas interações. Entretanto, os dados analisados não permitem afirmar, de modo específico, a constituição de zonas de desenvolvimento proximal em cada episódio, mas que as crianças aprendem brincadeiras umas com as outras, ensinam, explicam, convidam, constroem objetos e reorganizam situações compartilhadas.

Essa dimensão relacional também permite retomar as contribuições de Corsaro (2011). A participação das crianças nas situações de brincar não se limita à realização de atividades organizadas pelos adultos. Ao interagir, apropriar-se de referências culturais e recriá-las nas

ISSN: 2526-849X

situações concretas, elas participam da construção de experiências coletivas. O brincar se revela como um dos contextos em que as culturas infantis são produzidas e compartilhadas.

A leitura conjunta das pesquisas permite perceber que as relações que emergem do brincar envolvem uma trama ampla, constituída pelas relações com os adultos, pelas possibilidades oferecidas pelos espaços e materiais e pelos conhecimentos que circulam durante as experiências. As crianças aprendem com outras crianças, convidam adultos para suas brincadeiras, explicam regras, acordos de participação, criam situações imaginadas e atribuem novos usos aos materiais disponíveis.

Desse modo, o brincar, no conjunto das pesquisas analisadas, aparece menos como uma atividade isolada e mais como uma experiência relacional, cultural e situada. Os sentidos do brincar não estão inteiramente definidos antes de sua realização: eles se constroem no próprio acontecimento, nas escolhas, nos acordos, nos conflitos, nas criações e nas experiências compartilhadas.

Conclusões

Chegar ao final desta pesquisa nos leva de volta à pergunta que a acompanhou desde o início: do que brincam as crianças? A pergunta foi ganhando outras dimensões à medida que nos aproximamos das produções sobre o Programa Curumim. Mapear as brincadeiras registradas entre 2005 e 2016 foi apenas o primeiro movimento. Ao lado de esconde-esconde, pular corda, jogos com bola, corridas, futebol, brincadeiras cantadas e construções com madeira, encontramos crianças que escolhem, combinam, ensinam, aprendem, convidam e inventam modos de brincar com aquilo que têm à disposição.

O conjunto analisado mostra que não há um único modo de brincar, nem um repertório que se repete de maneira idêntica. Há brincadeiras que circulam entre gerações e fazem parte de um patrimônio cultural compartilhado, mas há também aquilo que as crianças fazem com essas referências quando brincam juntas. Uma regra pode ser explicada, modificada ou combinada; um objeto pode ganhar outro uso; um espaço pode se transformar em lugar de aventura, encontro ou criação. O que aparece nas pesquisas, portanto, não é somente uma lista de atividades realizadas no Programa, mas um conjunto de experiências nas quais as crianças produzem sentidos para aquilo que vivem.

ISSN: 2526-849X

As crianças aprendem brincadeiras umas com as outras, explicam regras, ensinam o que sabem, convidam adultos para participar, mostram aquilo que construíram e fazem acordos. O conhecimento ao brincar não segue um único caminho, ele circula entre as crianças e também entre crianças e adultos, sendo retomado e transformado no próprio acontecimento da brincadeira.

Talvez seja justamente aí que a pergunta inicial encontre sua maior potência. Saber do que brincam as crianças é importante, mas não é suficiente. É preciso perguntar com quem brincam, onde brincam, como decidem o que fazer, o que aprendem umas com as outras e o que inventam no decorrer dessas experiências. Essas perguntas nos afastam de uma compreensão do brincar como atividade meramente recreativa ou como recurso para ensinar outros conteúdos. No material analisado, brincar aparece como uma experiência social e cultural que se constrói nas relações e ganha sentidos no próprio viver das crianças.

O percurso realizado também nos fez perceber o quanto ainda há para investigar. Pesquisar o brincar em espaços educativos amplia a compreensão dos diferentes lugares em que as crianças vivem suas infâncias. O Programa Curumim, tal como aparece nas produções analisadas, constitui um desses espaços. Nele, encontram-se tempos, propostas, materiais, adultos e crianças que, juntos, produzem experiências valiosas de serem conhecidas com maior atenção. Mais pesquisas, realizadas em diferentes contextos e a partir de diferentes perspectivas, podem ampliar esse campo e permitir que outras experiências infantis sejam registradas, ouvidas e discutidas.

Essa discussão alcança também as práticas educativas. As pesquisas analisadas nos fazem pensar sobre o que acontece quando há tempo para brincar, quando existem espaços que podem ser explorados, quando os materiais não determinam inteiramente aquilo que será feito e quando os adultos estão disponíveis para acompanhar as experiências das crianças. Não se trata de estabelecer um modelo de organização do brincar, mas de reconhecer que as condições oferecidas pelos espaços educativos fazem diferença. Tempo, espaço, materiais e relações compõem as possibilidades concretas de uma criança brincar.

Há, ainda, a dimensão do direito de brincar. Para que esse direito exista de fato, não basta reconhecê-lo em documentos ou discursos. É necessário que as crianças encontrem, em seu cotidiano, condições para brincar, criar, experimentar e estar com outras crianças. Isso envolve espaços seguros e acessíveis, tempos que não sejam constantemente interrompidos,

ISSN: 2526-849X

materiais diversos e adultos que compreendam o brincar como parte da vida das crianças.

O que as produções sobre o Programa Curumim nos permitem ver é, sobretudo, a força que existe nas experiências do brincar. Uma criança que chama outra para brincar, que explica uma regra, que constrói uma cidade com pedaços de madeira, que inventa uma máquina ou que transforma um espaço conhecido em cenário de uma nova aventura está produzindo cultura e compartilhando modos de estar com os outros.

Ao concluir este estudo deixamos a pergunta em aberto; Do que brincam as crianças? Brincam do que aprendem, do que imaginam, do que encontram, do que inventam e também do que recriam junto com outras crianças. Brincam com objetos, espaços, palavras, movimentos e histórias. Brincam com aquilo que lhes é oferecido e com aquilo que transformam. Por essas experiências, percebemos que o brincar está na educação e na vida: ele é uma das formas pelas quais as crianças experimentam o mundo, constroem relações e produzem sentidos em ser e estar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.2, p. 103-116, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GALANTE, Regiane Cristina; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Educação pelo lazer: a perspectiva do Programa Curumim do Sesc Araraquara. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais**... Curitiba: PUCPR, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões

teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais** da 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Caxambú. Rio de Janeiro: ANPED. Vol 1. P 1-17. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Representações Curumins. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro.(Org). **Programa Curumim:** memórias, cotidiano e representações. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

RINALDI, Carla. Criatividade como qualidade do pensamento. In: RINALDI, C. **Diálogos com Réggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo. Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARTORI, Gabriela Dias. **No espaço-tempo da brincadeira no Programa Curumim SESC/São Carlos**: crianças e adultos, saberes em relação. 119 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós –Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2016.

TEIXEIRA, Alexandre Francisco Silva. **A cidade, o lazer e a criança**: o programa Curumim no SESC/Santana (2005 A 2014). 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História Social, Programa de Pós-graduação, PUC/SP, São Paulo, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

Recebido: abril/2026
Correções requeridas: setembro/2026
Aprovado: outubro/2026