ISSN: 2358-8829

RESGATE CULTURAL POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID PEDAGOGIA/UEPB

Deborah Clara Gonçalves Ramos [1]
Julia Santos Bispo [2]
Renally Maria Moura Ramos [3]
Paula Almeida De Castro [4]
Tatiana Cristina Vasconcelos [5]

INTRODUÇÃO

As histórias, os saberes e as experiências transmitidos entre as gerações participam da constituição da identidade dos sujeitos, influenciando valores, comportamentos e modos de ser e de estar no mundo. No espaço escolar, essa herança cultural se faz presente nos corpos, nas falas e nos gestos das crianças, ainda que nem sempre seja reconhecida como conhecimento legítimo pelo currículo e pelas práticas de ensino. Entre as expressões mais vivas dessa herança estão os brinquedos e as brincadeiras tradicionais, que passam de geração em geração pela oralidade, pela imitação e pela convivência (Kishimoto, 2011).

Compreender o currículo como espaço de construção cultural implica reconhecer que aquilo que se ensina na escola resulta de seleções e de escolhas que envolvem, necessariamente, a cultura (Moreira; Candau, 2007; Silva, 2010). Nessa direção, a didática, entendida como a mediação entre as finalidades educativas, os conteúdos e os sujeitos que aprendem (Libâneo, 1994), assume a tarefa de aproximar a cultura vivida pelas crianças daquilo que a escola se propõe a ensinar. Quando a escola reconhece o que a criança traz de casa, a aprendizagem deixa de ser um corpo estranho à sua vida e passa a dialogar com a sua história. Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida em uma oficina do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da UEPB. c.deborah@aluno.uepb.edu.br;
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da UEPB, Julia.b@aluno.uepb.edu.br;
[3] Graduanda do Curso de Pedagogia da UEPB, renally.ramos@aluno.uepb.edu.br;
[4] Doutora em Educação (ProPEd/UERJ). Professora Associada (DE/CEDUC/UEPB). Coordenadora Institucional do Pibid/UEPB. Docente dos programas de pós-graduação em Formação de Professores e Educação Inclusiva. paulacastro@servidor.uepb.edu.br;
[5] Professor orientador: Doutora em Educação (ProPEd/UERJ). Professora Associada (DE/CEDUC/UEPB). Coordenadora Pibid - Pedagogia UEPB. Docente do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI). e-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br;

ISSN: 2358-8829

Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A oficina foi realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande–PB e teve como foco o resgate cultural por meio de brinquedos e brincadeiras tradicionais, em articulação com a valorização das vivências infantis.

Embora o subprojeto institucional "O som que brinca e ensina" contemple musicalização e consciência fonológica, este artigo delimita como objeto de análise a oficina "Brincadeiras Folclóricas". O recorte concentra-se nas relações entre cultura popular, oralidade, memória intergeracional e mediação pedagógica, sem pressupor a realização de atividades musicais ou de avaliação específica da consciência fonológica nessa oficina.

A abordagem das brincadeiras tradicionais não demanda opô-las às práticas digitais. Habowski e Ratto (2025) problematizam discursos que classificam as tecnologias como ameaças intrínsecas à infância. Nessa perspectiva, valorizar os brinquedos familiares significa ampliar repertórios culturais, e não estabelecer uma hierarquia entre experiências lúdicas analógicas e digitais.

A escolha do tema justifica-se pela importância de assegurar que o repertório lúdico que atravessa as famílias tenha lugar no currículo, sobretudo em um contexto no qual a infância é cada vez mais marcada por brinquedos industrializados e por tecnologias digitais. Resgatar brincadeiras tradicionais na escola é também reconhecer que as crianças, desde a alfabetização, são produtoras e herdeiras de cultura, e que seus saberes podem ser ponto de partida para as aprendizagens escolares. Para as licenciandas em formação, a experiência constituiu, ainda, um espaço de reflexão sobre a prática docente.

O objetivo geral foi apresentar a experiência pedagógica desenvolvida na oficina, analisando suas contribuições para o ensino e a aprendizagem. De modo específico, buscou-se promover o desenvolvimento da oralidade, da interação social e da formação crítica das crianças, a partir da valorização de suas vivências e das memórias de seus familiares.

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado no planejamento, na execução e na reflexão sobre a prática docente. A oficina foi organizada em três momentos: uma roda de conversa sobre o significado do folclore e sua relação com a cultura popular; a apresentação, pelas crianças, de brinquedos trazidos de casa e relacionados às experiências de seus

ISSN: 2358-8829

familiares; e o desenvolvimento de atividades lúdicas com brincadeiras tradicionais. Os resultados evidenciam que a ação docente contextualizada favoreceu o engajamento dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas, reafirmando a importância da didática como mediação no processo educativo. Conclui-se que práticas pedagógicas que reconhecem o currículo como cultura fortalecem o ensino e contribuem para uma educação mais significativa e contextualizada.

O material de análise corresponde às situações narradas pelas licenciandas durante o desenvolvimento da oficina: diálogos na roda de conversa, apresentações dos brinquedos, interações nas brincadeiras e reflexões posteriores sobre o planejamento e a intervenção. As quatro categorias mobilizadas na discussão constituem uma organização interpretativa desse relato, e não resultados de análise de gravações, aplicação de testes de alfabetização ou acompanhamento longitudinal.

Convém distinguir o objetivo global do subprojeto, que articula musicalização, consciência fonológica e ludicidade, do objetivo específico da atividade aqui examinada, orientada principalmente à valorização de manifestações culturais e à promoção de interações orais.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa. Esse tipo de produção permite descrever e refletir, de modo crítico e fundamentado, sobre uma vivência da prática docente, articulando-a a referenciais teóricos que ajudam a interpretá-la (Daltro; Faria, 2019). O percurso metodológico apoiou-se em três movimentos interligados: o planejamento da oficina, a sua execução em sala de aula e a reflexão posterior sobre o vivido.

A experiência ocorreu no âmbito do PIBID do curso de Pedagogia da UEPB, programa que insere estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas públicas de educação básica, aproximando a formação inicial da realidade escolar. O PIBID organizou-se em subprojetos de intervenção pedagógica, e o subprojeto do qual as autoras participaram, intitulado “O som que brinca e ensina”, teve como foco o trabalho com a consciência fonológica, as brincadeiras e a música. Foi nesse contexto que os jogos e as brincadeiras se tornaram um dos elementos trabalhados com as crianças. As ações foram desenvolvidas em 2025, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental

ISSN: 2358-8829

de uma escola municipal de Campina Grande–PB, composta por cerca de 25 crianças, com idades entre 6 e 7 anos.

No planejamento, a proposta didática foi estruturada de forma intencional, articulando cultura e aprendizagem. Partiu-se da compreensão de que as vivências das crianças e de suas famílias são conteúdo cultural digno de lugar no currículo, e de que a oralidade, a interação social e a formação crítica poderiam ser trabalhadas a partir dessas vivências. A oficina, intitulada "Brincadeiras Folclóricas", foi realizada em 22 de agosto de 2025, Dia do Folclore Brasileiro, com duração aproximada de uma hora a uma hora e meia. Teve como objetivo promover o resgate cultural por meio dos brinquedos e das brincadeiras tradicionais e dialogou com a habilidade EF01HI05 da Base Nacional Comum Curricular, que propõe identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares (Brasil, 2018). Esperava-se que as crianças participassem ativamente das apresentações orais e das brincadeiras, interagindo com os colegas, respeitando as falas e as regras e envolvendo-se de forma colaborativa e lúdica.

Nos dias anteriores à oficina, as crianças levaram para casa um bilhete dirigido às famílias, no qual se pedia que conversassem com elas sobre a infância dos adultos e que enviassem um brinquedo que fosse da família ou que tivesse pertencido a um parente próximo, como mãe, pai, tio, tia, avó ou avô, de modo que o objeto representasse, de fato, um resgate de memória. A oficina foi desenvolvida em três momentos.

No primeiro, realizou-se a apresentação do projeto e a contextualização sobre o Dia do Folclore Brasileiro, por meio de uma roda de conversa sobre o significado do folclore e sua relação com a cultura popular, conduzida de modo a mobilizar os conhecimentos prévios das crianças, a partir de perguntas sobre o que elas entendiam por folclore. Em seguida, as mediadoras explicaram que o folclore expressa uma junção de culturas e que também parte da ancestralidade e das experiências de cada um.

No segundo momento, as crianças socializaram, também em roda de conversa, os brinquedos trazidos de casa, com relatos sobre a origem do brinquedo, a história familiar a ele associada e o modo de brincar. Para cada brinquedo, perguntou-se quem o havia trazido, de que brinquedo se tratava, se as crianças já haviam brincado com ele, se tinha graça para elas e o que os pais haviam contado sobre ele. Havia brinquedos antigos, que resgatavam a memória das famílias, como o bate-bate, a peteca, o pião e o

ISSN: 2358-8829

carrinho de madeira, a boneca de pano e brinquedos de crochê, o que possibilitou às crianças conhecerem um pouco de sua ancestralidade.

No terceiro momento, realizaram-se as brincadeiras tradicionais Pula-Caixão e Cabra-Cega, estimulando a participação coletiva, a socialização e a valorização das práticas culturais transmitidas entre gerações.

Essa dimensão formativa dialoga com Vasconcelos e Castro (2025), que propõem, para o PIBID-Pedagogia/UEPB, um desenho dialógico organizado nos momentos de Ambientação, Imersão e Inventação e sustentado na articulação entre dimensões ética, estética, técnica e política da formação docente. A oficina analisada pode ser interpretada à luz desse desenho, especialmente pela aproximação ao cotidiano escolar, pela escuta das crianças e pela criação de uma intervenção situada. Tal aproximação é interpretativa, não equivalendo à comprovação de que todas as etapas do desenho formativo foram observadas na atividade. Em interlocução com Brito, Ferreira e Pucci (2024), reconhece-se, ainda, o valor dos registros narrativos de vivências do PIBID como possibilidades de reflexão sobre a constituição da docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na literatura recente, Gerheim, Nogueira e Rocha (2026) discutem a produção de jogos didáticos para a consciência fonológica e salientam a necessidade de intencionalidade pedagógica, com objetivos de aprendizagem definidos e integração às práticas de linguagem. Esse debate contribui para situar a oficina no contexto mais amplo do subprojeto, mas também evidencia uma distinção necessária: participação em atividades lúdicas e desenvolvimento da oralidade não constituem, por si, evidências de avanços mensurados na consciência fonológica.

Cândido, Alves e Marques Filho (2026), em estudo sobre jogos e brincadeiras na escola, mostram que sua presença em documentos curriculares não assegura integração consistente ao planejamento pedagógico. Embora investiguem outro segmento e componente curricular, sua análise ajuda a compreender por que a oficina aqui relatada exige atenção à articulação entre repertório cultural, objetivos didáticos, mediação e participação efetiva das crianças.

A discussão aqui proposta parte da compreensão de que currículo e cultura são indissociáveis. Para Moreira e Candau (2007), a escola é um espaço de cruzamento de

ISSN: 2358-8829

culturas, e o currículo implica uma seleção daquilo que será considerado digno de ser ensinado. Reconhecer essa seleção como uma escolha cultural abre espaço para que os saberes das crianças e de suas comunidades sejam valorizados, e não apenas os conhecimentos tradicionalmente escolares. Em perspectiva semelhante, Silva (2010) mostra que as teorias críticas e pós-críticas do currículo questionam que conhecimentos são considerados válidos e que identidades o currículo contribui para produzir, o que o aproxima de um território de disputas e de construção de sentidos.

Nesse cenário, a didática ocupa o lugar da mediação. Libâneo (1994) a define como a disciplina que faz a ponte entre os fundamentos da educação escolar e a prática docente, tratando dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e das condições do ensino, sempre vinculados ao contexto social dos alunos. Freire (1996), por sua vez, defende que ensinar exige respeito aos saberes que os educandos trazem para a escola e a disposição para estabelecer, com eles, uma relação dialógica. Planejar a prática docente a partir da cultura das crianças é, portanto, uma decisão didática e também ética.

No campo do brincar, Kishimoto (2011) ressalta que as brincadeiras tradicionais infantis integram a cultura popular e se caracterizam pela transmissão oral de geração em geração, pela tradicionalidade e pela capacidade de se transformarem ao longo do tempo, conforme são recriadas por novos grupos. Brougère (1995) acrescenta que o brincar é uma atividade cultural: a criança aprende a brincar nas interações com outras pessoas, apropriando-se de significados socialmente compartilhados, e o brinquedo é um objeto carregado de sentidos sociais. Assim, ao trazer um brinquedo de casa, a criança traz também uma história familiar e um modo de brincar que foi construído coletivamente.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui para compreender por que essa articulação favorece a aprendizagem. Para o autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança se comporta além do que é habitual para a sua idade, e a aprendizagem se constitui nas interações sociais, mediadas pela linguagem e pelo outro, seja o adulto ou os colegas. A roda de conversa e as brincadeiras coletivas, nessa ótica, são situações privilegiadas de mediação, porque colocam a criança em interação, em diálogo e em atividade conjunta.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a importância da cultura na formação das crianças. Entre as competências gerais da educação básica, destaca a valorização das diversas manifestações culturais, das locais

ISSN: 2358-8829

às mundiais, e a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a oralidade é uma das práticas de linguagem a serem desenvolvidas, e as brincadeiras e os jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional figuram entre as experiências de aprendizagem previstas para as crianças dos primeiros anos. Na área de História, a habilidade EF01HI05 propõe que as crianças do 1º ano identifiquem semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. A proposta da oficina dialoga, portanto, com orientações curriculares oficiais.

A circulação dos brinquedos entre família e escola permitiu considerar diferentes temporalidades do brincar e ampliar as oportunidades de escuta. Não se trata de presumir uma memória familiar homogênea, mas de reconhecer que os objetos mobilizam narrativas diversas e podem tornar visíveis saberes culturais frequentemente secundarizados na organização curricular.

A leitura dessa categoria também demanda prudência analítica: as observações da oficina permitem identificar envolvimento e interação durante as atividades, mas não demonstram, isoladamente, mudanças duradouras em competências socioemocionais ou na aprendizagem da leitura e da escrita. A contribuição mais diretamente documentada reside na construção de situações de convivência, negociação de regras e participação compartilhada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados da experiência foram sistematizados em quatro categorias analíticas, que articulam o que foi observado durante a oficina com o referencial teórico: (i) a roda de conversa e o desenvolvimento da oralidade; (ii) os brinquedos de casa como memória e pertencimento; (iii) as brincadeiras tradicionais e a socialização; e (iv) a didática como mediação na construção de aprendizagens significativas.

A roda de conversa e o desenvolvimento da oralidade. A roda de conversa sobre o folclore funcionou como espaço de escuta e de expressão. Ao serem convidadas a dizer o que achavam que era folclore, as crianças partiram de suas próprias experiências, muitas lembraram de histórias contadas pelos seus familiares, lendas do folclore como saci pererê, iara e cuca, e a explicação das mediadoras, que apresentou o folclore como uma junção de culturas ligada à ancestralidade e às experiências de cada

ISSN: 2358-8829

um, foi construída a partir dessas falas. Esse movimento mostra que elas já dispunham de um repertório cultural a ser mobilizado, e que a escola pode ser o lugar em que esse repertório ganha voz. Em consonância com Freire (1996), valorizar a fala da criança é reconhecer o seu saber como ponto de partida, e não de chegada, do processo educativo. Do ponto de vista de Vygotsky (2007), a linguagem é instrumento central da mediação: ao narrar, ouvir e perguntar, a criança organiza o pensamento e se apropria de novos significados. A oralidade, nesse sentido, foi desenvolvida de maneira contextualizada, e não como exercício isolado, o que se aproxima da orientação da BNCC (BRASIL, 2018) para o trabalho com as práticas de linguagem nos anos iniciais.

Os brinquedos de casa como memória e pertencimento. Ao apresentar os brinquedos trazidos de casa, as crianças compartilharam memórias e significados associados a esses objetos. Apareceram o bate-bate, a peteca, brinquedos de madeira, como o pião e o carrinho, a boneca de pano e brinquedos de crochê. Para cada brinquedo, perguntou-se quem o trouxe, de que brinquedo se tratava, se as crianças já haviam brincado com ele, se tinha graça para elas e o que os pais haviam contado sobre ele. Os relatos abordaram, assim, a origem do brinquedo, a história familiar a ele associada e o modo de brincar “esse brinquedo que minha mãe brincava quando era pequena e agora também brinco com ele”.

Como limite adicional, não foram apresentados registros sistemáticos de desempenhos antes e depois da oficina nem evidências suficientes para avaliar resultados específicos em musicalização ou consciência fonológica. Em futuras intervenções, seria pertinente documentar interações verbais, explicitar indicadores de aprendizagem e articular, quando didaticamente adequado, cantigas, rimas e jogos sonoros às memórias culturais mobilizadas, sem perder a centralidade das experiências das crianças.

As crianças mostraram-se muito interessadas no brinquedo de cada colega, e alguns brinquedos eram desconhecidos para parte da turma. Vários deles tinham proximidade com a cultura indígena. A peteca, por exemplo, é um brinquedo de origem indígena, cujo nome tem raiz na língua tupi e remete ao ato de bater, e o seu significado foi explicado à turma. Essa explicação aproximou as crianças da ancestralidade que compõe a cultura brasileira e mostrou que os brinquedos carregam marcas de diferentes matrizes culturais.

ISSN: 2358-8829

Esses relatos revelam que o brinquedo funciona como suporte de memória familiar: por meio dele, pais, avós e outros familiares são trazidos para a sala de aula, e a criança se reconhece como parte de uma história que a precede. Brougère (1995) lembra que o brinquedo é um objeto cultural, que carrega significados sociais; no contexto da oficina, esse significado foi reconstruído pelas crianças em suas falas. Do ponto de vista curricular, o momento concretizou o que Moreira e Candau (2007) defendem ao afirmar que o currículo precisa dialogar com a diversidade cultural dos estudantes: as vivências infantis e os saberes das famílias deixaram de ser um pano de fundo e passaram a ocupar o centro da aula.

As brincadeiras tradicionais e a socialização. No terceiro momento, as brincadeiras tradicionais Pula-Caixão e Cabra-Cega mobilizaram a participação coletiva. Durante as atividades, observou-se que as crianças muitas das vezes não brincam com brinquedos e brincadeiras antigas não porque desgostam, mas porque não as conhecem. Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira tradicional se mantém viva porque é transmitida e recriada por quem brinca; ao brincarem juntas, as crianças não apenas reproduziram um repertório, mas também o ressignificaram, trocando versões e saberes sobre as brincadeiras. Em termos vygotskianos, a brincadeira com regras exige que a criança regule seus impulsos em favor do coletivo e abre possibilidades de desenvolvimento que a criança ainda não realiza sozinha (Vygotsky, 2007). A experiência evidenciou, assim, que o brincar é, ao mesmo tempo, forma de socialização e de aprendizagem de valores como cooperação, respeito às regras e escuta do outro.

A didática como mediação na construção de aprendizagens significativas. A análise da oficina como um todo indica que o engajamento das crianças esteve relacionado ao modo como a proposta foi planejada. Ao partir do que as crianças já conheciam e das experiências de suas famílias, a ação docente tornou-se contextualizada, e a participação das crianças foi ativa nos três momentos da oficina. Tal resultado confirma a compreensão de Libâneo (1994) de que a didática deve articular objetivos, conteúdos e métodos às condições concretas dos sujeitos que aprendem. As aprendizagens construídas, como o entendimento de que o folclore expressa uma junção de culturas, a origem indígena de brinquedos como a peteca e o conhecimento de brinquedos que antes desconheciam foi significativa porque se apoiaram em experiências reais e em relações afetivas, e não em conteúdos descolados da vida das crianças.

ISSN: 2358-8829

Para as licenciandas, a experiência também teve valor formativo. O ciclo de planejar, executar e refletir sobre a prática permitiu perceber que a mediação docente exige escuta atenta, flexibilidade para acolher o que as crianças trazem e intencionalidade pedagógica para transformar esse material em aprendizagem. O PIBID, nesse aspecto, cumpre o papel de aproximar a formação inicial da escola e de provocar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, que se tornou mais concreta na experiência com a turma de 1º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A

experiência relatada evidenciou que práticas pedagógicas que reconhecem o currículo como cultura fortalecem o ensino e contribuem para uma educação mais significativa e contextualizada. A roda de conversa, a apresentação dos brinquedos de casa e as brincadeiras tradicionais, em conjunto, favoreceram o desenvolvimento da oralidade, a interação social e a valorização das vivências infantis, além de reafirmar a didática como mediação no processo educativo.

Por se tratar de um relato de experiência realizado com uma única turma, os resultados não devem ser generalizados; eles indicam possibilidades para a prática docente nos anos iniciais. Como desdobramentos, sugere-se ampliar a participação das famílias nas atividades escolares, de modo que sejam reconhecidas como fontes de saber, bem como investigar de que modo outras práticas culturais podem ser incorporadas ao currículo da alfabetização. Fica, também, a necessidade de novos estudos que aprofundem a relação entre cultura popular, ludicidade e currículo na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Fernanda de Jesus Santos; FERREIRA, Luciana Haddad; PUCCI, Renata Helena Pin. O PIBID como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e22853, 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/en/article/view/22853. Acesso em: 9 nov. 2026.

ISSN: 2358-8829

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CÂNDIDO, Jefferson Francisco; ALVES, Vinícius; MARQUES FILHO, Cesar Vieira. Jogos e brincadeiras: uma análise entre documentos e a práxis pedagógica. Educação & Formação, Fortaleza, v. 11, e16139, 2026. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v11.e16139. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e16139. Acesso em: 9 nov. 2026.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHEIM, Amanda Glatzl; NOGUEIRA, Josiane Cássia; ROCHA, Juliano Guerra. Jogos didáticos para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização de crianças: da concepção à produção. Cadernos para o Professor, v. 1, n. 49, p. 8-23, 2026. DOI: https://doi.org/10.62556/3at2p359. Disponível em: https://cadernosparaoprofessorse.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor/article/view/vol.49.1-artigo-01. Acesso em: 9 nov. 2026.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. O brincar das crianças e os discursos sobre o digital: risco e dispositivo da periculosidade. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.88739. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/DkrbXDGPtNLQSjqxjcyMXjh/. Acesso em: 9 nov. 2026.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina; CASTRO, Paula Almeida de. PIBID-Pedagogia UEPB: em foco um desenho formativo dialógico. Capim Dourado: Diálogos em Extensão, Palmas, v. 8, n. 1, p. 268-290, jan./abr. 2025. DOI: https://doi.org/10.20873/PIBIDUEPB. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/21309. Acesso em: 9 nov. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISSN: 2358-8829