ISSN: 2358-8829

ENTRE O FAZ DE CONTA E A CENA: AÇÕES DRAMÁTICAS NO BRINCAR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos de Souza Machado[1]

INTRODUÇÃO

Observar crianças pequenas brincando de faz de conta é deparar-se com algo que, à primeira vista, pode parecer apenas entretenimento espontâneo: uma criança que transforma uma caixa em casa, que assume a voz de um personagem inventado, que organiza com os colegas uma narrativa coletiva sem que ninguém tenha proposto o enredo. O que essa cena revela, no entanto, vai muito além do que o olhar apressado consegue captar. Ela revela uma criança que cria, que simboliza, que improvisa, que constrói significados compartilhados – e que, ao fazê-lo, mobiliza elementos que o campo do teatro-educação reconhece como constitutivos da ação dramática. É a partir dessa percepção, construída no interior da prática docente com crianças pequenas, que este trabalho se organiza.

A Educação Infantil tem reconhecido, nas últimas décadas, o brincar como eixo estruturante das experiências pedagógicas com crianças pequenas. Entre as diferentes formas de brincar, o faz de conta ocupa lugar central, pois envolve imaginação, criação de personagens, elaboração de narrativas e construção de significados compartilhados. Nesse contexto, a Sociologia da Infância tem oferecido contribuições fundamentais para compreender o brincar não como mero passatempo ou como estágio preparatório para atividades mais "sérias", mas como forma legítima de produção cultural infantil, por meio da qual as crianças interpretam e reelaboram o mundo que as cerca. Sarmento (2003) situa o brincar no interior das culturas da infância, compreendendo-o como prática social e simbólica dotada de lógica própria, irredutível à lógica adulta que frequentemente orienta o olhar pedagógico sobre as crianças.

[1] Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFBA; Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSertãoPE; Licenciado em Pedagogia pela UFBA; Professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Feira de Santana, Bahia; Tutor da Licenciatura em Teatro EAD da UFBA. machando1@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Ao mesmo tempo, o campo do teatro-educação tem acumulado reflexões sobre as aproximações entre o brincar simbólico e o jogo dramático, interrogando de que modo as ações que as crianças realizam nas brincadeiras de faz de conta se aproximam dos elementos constitutivos do fazer teatral. Essa aproximação não é trivial: ela implica reconhecer que a criança que brinca de faz de conta não está apenas imitando o mundo adulto, mas criando, a partir de sua própria lógica expressiva, personagens, situações e narrativas que revelam uma dramaticidade genuína. Slade (1978) distingue, nesse sentido, o jogo pessoal – em que a criança usa o próprio corpo para encarnar a ação dramática – do jogo projetado, em que ela projeta a ação em objetos externos, e essa distinção ilumina aspectos do brincar infantil que o olhar pedagógico convencional frequentemente deixa passar.

É nesse cruzamento entre a Sociologia da Infância e o teatro-educação que este trabalho se situa. Temos como objetivo refletir sobre as aproximações entre o brincar simbólico e o jogo dramático na Educação Infantil, discutindo de que modo as ações dramáticas presentes nas brincadeiras de faz de conta podem ampliar as experiências expressivas e estéticas das crianças. A pergunta que orienta a reflexão é: o que acontece quando reconhecemos, no faz de conta das crianças, não apenas uma brincadeira, mas uma experiência legítima de expressão, criação e produção cultural? A resposta a essa pergunta, como veremos, tem implicações concretas para o olhar pedagógico do professor da Educação Infantil e para as práticas educativas que daí decorrem.

A pesquisa possui caráter qualitativo e reflexivo, fundamentando-se na análise de experiências pedagógicas desenvolvidas em turmas de Educação Infantil, nas quais foram observadas situações de brincadeiras simbólicas envolvendo criação de personagens, improvisação de diálogos e organização de pequenas cenas coletivas. O estudo dialoga com contribuições da Sociologia da Infância, especialmente em Sarmento (2003), Brougère (1998) e Corsaro (2002), e do campo do teatro-educação, em Spolin (2005) e Slade (1978), compreendendo o brincar como forma de produção cultural infantil e como espaço de criação coletiva. Não se trata de impor ao brincar infantil uma leitura teatral que lhe seja externa, mas de reconhecer, no interior do próprio brincar, dimensões expressivas e estéticas que merecem ser nomeadas e valorizadas pelo olhar docente.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

ISSN: 2358-8829

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter reflexivo e interpretativo, fundamentada na abordagem autoetnográfica. Partimos do entendimento de que a prática docente constitui fonte legítima de pesquisa empírica, e que narrar e analisar experiências vividas em sala de aula não é mero exercício memorialístico, mas dispositivo de produção de conhecimento sobre a infância e sobre o brincar. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001), ocupa-se de compreender significados, motivações e processos que não podem ser reduzidos a dados quantitativos, sendo especialmente adequada a investigações que envolvem experiência, identidade e prática pedagógica situada.

A autoetnografia constitui-se como eixo metodológico central, por permitir articular a trajetória pessoal e profissional do pesquisador com referenciais teóricos que iluminam e ressignificam o vivido. Conforme apontam Maia e Batista (2020), a autoetnografia é um estudo qualitativo de natureza etnográfica que tem na reflexão e na autorreflexão o seu rigor científico, reconhecendo o pesquisador como sujeito que produz conhecimento a partir de sua própria experiência situada. Nesse sentido, o retorno ao vivido não representa ausência de distanciamento analítico, mas uma forma específica de rigor: o de quem interpreta sua própria prática à luz de categorias teóricas consolidadas, produzindo reflexões que ultrapassam o relato pessoal e dialogam com questões mais amplas do campo educacional.

Os procedimentos metodológicos envolveram a descrição e análise de situações pedagógicas observadas em turmas de Educação Infantil, com crianças de dois e três anos, em Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública de Feira de Santana, Bahia. As situações analisadas foram selecionadas por sua capacidade de revelar, no brincar cotidiano das crianças, elementos constitutivos da ação dramática – como a criação de personagens, a improvisação, a organização de narrativas coletivas e o uso do corpo como suporte da ficção. A análise interpretativa dessas situações buscou compreendê-las à luz das contribuições da Sociologia da Infância e do teatro-educação, identificando convergências entre o que as crianças fazem ao brincar de faz de conta e o que o campo teatral reconhece como jogo dramático. Trata-se de um estudo situado, sem pretensão de generalização, mas com o propósito de ampliar o olhar pedagógico sobre o brincar e contribuir para práticas educativas que valorizem as culturas da infância e as potencialidades estéticas presentes nas interações infantis.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil não é uma conquista recente, mas o modo como esse brincar é lido e valorizado pelo olhar pedagógico tem variado significativamente conforme as concepções de infância que orientam cada época e cada proposta formativa. Durante muito tempo, predominou uma visão da criança como ser incompleto, em processo de tornar-se adulto, e o brincar era compreendido, nessa perspectiva, como atividade preparatória – útil na medida em que antecipava habilidades cognitivas ou sociais necessárias para etapas posteriores da escolarização. Essa visão, ainda persistente em muitas práticas da Educação Infantil, reduz o brincar a instrumento pedagógico e, ao fazê-lo, deixa de reconhecer o que ele é antes de qualquer instrumentalização: uma forma legítima de produção cultural infantil, dotada de lógica, linguagem e valor próprios.

É precisamente contra essa redução que a Sociologia da Infância se posiciona. Sarmento (2003) propõe compreender as crianças como sujeitos sociais plenos, produtoras de cultura e não apenas receptoras da cultura adulta, situando o brincar no interior das culturas da infância como prática social e simbólica irredutível à racionalidade instrumental que frequentemente orienta o olhar dos adultos sobre as crianças. Brougère (1998) aprofunda essa perspectiva ao analisar o brincar como atividade cultural aprendida, que supõe a aquisição de um conjunto de significados e convenções partilhados entre as crianças, e não uma expressão espontânea e natural desvinculada de contexto social. Desse modo, quando uma criança propõe a outra que "agora você é a mãe e eu sou o bebê", ela não está apenas se divertindo: está mobilizando um repertório cultural compartilhado, negociando papéis, construindo um acordo ficcional e organizando uma experiência coletiva de criação. Reconhecer isso muda profundamente o que o professor vê quando observa crianças brincando.

Corsaro (2002) contribui com um conceito central para este trabalho: o de reprodução interpretativa. Para o autor, as crianças não simplesmente imitam o mundo adulto ao brincar de faz de conta – elas o interpretam, reelaboram e reinventam a partir de suas próprias perspectivas e necessidades. As brincadeiras simbólicas estão relacionadas com experiências das vidas reais das crianças, como rotinas familiares e ocupacionais, mas não se limitam a reproduzi-las: elas as transformam criativamente,

ISSN: 2358-8829

produzindo culturas de pares que possuem dinâmica própria e que merecem ser reconhecidas como formas legítimas de participação social e cultural. Nesse sentido, o faz de conta não é um reflexo empobrecido da realidade adulta, mas uma elaboração criativa dessa realidade, mediada pela imaginação, pela linguagem e pelo corpo das crianças.

É nesse ponto que as contribuições do campo do teatro-educação se tornam particularmente iluminadoras. Slade (1978) foi um dos primeiros a sistematizar a observação do jogo dramático infantil, distinguindo entre o jogo pessoal – em que a criança usa o próprio corpo para encarnar a ação dramática, tornando-se ela mesma o personagem – e o jogo projetado, em que a ação é atribuída a objetos externos, como bonecos ou miniaturas. Essa distinção tem implicações pedagógicas importantes: crianças muito pequenas, entre dois e três anos, tendem predominantemente ao jogo pessoal, precisando ser elas mesmas o objeto encenado, o que significa que o corpo é o principal suporte da ficção nessa faixa etária. Compreender isso orienta o olhar do professor sobre gestos, posturas e movimentos que as crianças realizam ao brincar, e que frequentemente passam desapercebidos como manifestações dramáticas legítimas.

Spolin (2005) amplia essa reflexão ao propor que o jogo teatral constitui uma forma de aprendizagem pela experiência, em que regras compartilhadas criam o espaço para a improvisação criativa. Embora seu trabalho seja voltado originalmente para a formação de atores e para o ensino do teatro, seus princípios encontram ressonância no brincar infantil: a criança que brinca de faz de conta com outra já opera, intuitivamente, com os elementos centrais do jogo teatral – o acordo sobre quem faz o quê, a aceitação das propostas do parceiro, a improvisação dentro de um quadro ficcional compartilhado. Reconhecer essa dimensão no brincar não significa transformar a Educação Infantil em uma escola de teatro, mas ampliar o repertório interpretativo do professor para que ele consiga enxergar, nas interações cotidianas das crianças, uma riqueza expressiva que merece ser acolhida e potencializada.

Por fim, o conceito de experiência formulado por Larrosa (2002) oferece o enquadramento epistemológico que sustenta a abordagem deste trabalho. Para o autor, experiência é aquilo que nos acontece, e não apenas o que acontece ao nosso redor – uma distinção que tem implicações pedagógicas profundas. Nem toda brincadeira produz experiência no sentido pleno do termo, assim como nem toda atividade planejada pelo professor produz aprendizagem real. O que produz experiência é o encontro que deixa

ISSN: 2358-8829

marca, que mobiliza o sujeito em sua integralidade, que o transforma. Quando uma criança mergulha de tal modo no faz de conta que passa a habitar o personagem com o próprio corpo, quando o acordo ficcional com os colegas produz uma narrativa que ninguém tinha previsto, quando a brincadeira se torna um espaço de elaboração genuína da experiência vivida – é aí que o brincar se constitui como experiência estética, e é aí que o olhar docente atento pode reconhecer e valorizar o que está acontecendo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2022, ao retornar à Educação Infantil após um período em escola multisseriada do Ensino Fundamental, assumi uma turma de crianças de dois e três anos em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública de Feira de Santana. A expectativa era a de sempre: resistência institucional, desconfiança das famílias, estranhamento dos colegas diante de um professor homem trabalhando com crianças pequenas. O que não estava previsto – e que se revelou ao longo daquele ano letivo como a descoberta mais significativa do percurso – foi a densidade dramática presente nas brincadeiras cotidianas daquelas crianças. Vale lembrar que Piaget (1978) situa o jogo simbólico como uma conquista que se consolida progressivamente entre os dois e os quatro anos, fase em que a capacidade de representar uma coisa por outra ainda está em pleno processo de constituição e nem sempre se manifesta de forma elaborada. E, no entanto, ali, no espaço aparentemente simples de uma sala de Educação Infantil, encontramos personagens sendo criados, narrativas sendo negociadas, improvisos sendo conduzidos com uma propriedade que nenhum roteiro havia prescrito. Era o faz de conta em sua forma mais genuína, e ele nos ensinava, a cada observação, que o campo do teatro-educação e a prática pedagógica com a primeira infância têm muito mais em comum do que os currículos de formação docente costumam reconhecer. Por uma questão ética, todos os nomes das crianças mencionados neste trabalho são fictícios.

A primeira cena que merece ser narrada envolve Davi, três anos, em uma situação de jogo simbólico espontâneo. Sem que houvesse qualquer proposta do professor, Davi utilizou uma caixa disponível na sala para criar um espaço ficcional próprio: elaborou mentalmente um cenário imaginário, assumiu um papel dentro desse cenário e passou a interagir com a estagiária como se ela fosse uma personagem de sua história. O que chamou a atenção não foi apenas a criatividade da situação, mas a consistência com que

ISSN: 2358-8829

Davi sustentou a ficção: ele não saiu do jogo quando interpelado, não quebrou o acordo ficcional que havia estabelecido consigo mesmo e com a estagiária, e organizou a brincadeira com uma lógica interna que revelava plena consciência da diferença entre o espaço real e o espaço imaginado. Corsaro (2002) nos ajuda a compreender que situações como essa não são manifestações de fantasia desconectada da realidade, mas formas pelas quais as crianças reproduzem interpretativamente o mundo que conhecem, reelaborando-o criativamente a partir de suas próprias perspectivas. Davi não estava fugindo da realidade – estava, à sua maneira, compreendendo-a e recriando-a.

A segunda cena envolve Lucas, dois anos, observado em 2026 durante um momento de brincadeira livre. Lucas pegou sua sandália havaiana – pelo solado, pela parte suja – e a colocou junto ao ouvido como se fosse um telefone. Em seguida, começou a falar: "Mamãe, você está vindo? Eu estou te esperando." Pausa. "Mamãe, você está vindo?" Pausa. "Estou aqui com o professor." A cena se repetia com frequência, sempre com a mesma estrutura: a pergunta, a espera, a localização de si mesmo para a mãe ausente. O que Lucas fazia ali era simultaneamente simples e complexo: transformava um objeto cotidiano em suporte de ficção, criava um interlocutor imaginário e elaborava, por meio do jogo, uma experiência emocional real – a espera pela mãe, a saudade, o desejo de ser encontrado. Brougère (1998) nos lembra que o brincar é sempre elaboração cultural do vivido, e Corsaro (2002) reforça que as crianças recorrem ao faz de conta para interpretar e reelaborar experiências de suas vidas reais. Em um dado momento, decidimos entrar na ficção, respondendo à brincadeira de Lucas como se também fôssemos um interlocutor do outro lado da linha, com o intuito de ampliar o jogo e sustentar o espaço imaginativo que ele havia criado. Lucas correspondeu brevemente, mas logo depois a brincadeira arrefeceu – o que, por si só, é uma lição pedagógica relevante: a intervenção do adulto no jogo infantil, ainda que bem-intencionada, pode alterar a natureza daquilo que a criança estava construindo sozinha, lembrando-nos de que o faz de conta tem uma lógica própria que nem sempre se beneficia da entrada do professor.

A terceira cena emerge de uma situação planejada que rapidamente ultrapassou os limites do que havia sido previsto. Durante a rodinha, trabalhávamos com uma canção sobre um jacaré que foi passear na lagoa. A proposta inicial envolvia mimetização de gestos e sons, com o professor atuando como encenador-exemplo para as crianças. Em um dado momento, revelei às crianças um segredo: o jacaré não havia comido o peixinho. A reação foi imediata – rostos de decepção, bocas abertas, testas franzidas – e revelou

ISSN: 2358-8829

que as crianças já estavam dentro da ficção, habitando a narrativa com suas emoções. Nos dias seguintes, para nossa surpresa, ao cantarmos novamente a música, as crianças não apenas imitaram os gestos propostos como foram além: deitaram-se no chão para ser o jacaré dormindo, usando o corpo inteiro como suporte da ação dramática. Slade (1978) já havia descrito esse fenômeno com precisão: a criança pequena, até os três anos, precisa ser ela mesma o objeto encenado, pois o jogo pessoal – aquele em que o corpo inteiro projeta a ação dramática – é o modo predominante de expressão nessa faixa etária. O que a canção do jacaré revelou, portanto, não foi apenas uma estratégia pedagógica bem-sucedida, mas uma janela para compreender como a ação dramática emerge naturalmente do encontro entre a criança, a narrativa e o espaço coletivo de criação.

O conjunto das três cenas narradas até aqui permite identificar um padrão que atravessa o brincar das crianças pequenas observadas: em todas elas, as crianças mobilizaram, de forma espontânea e sem instrução prévia, elementos que o campo do teatro-educação reconhece como constitutivos da ação dramática. A criação de um espaço ficcional e de um personagem por Davi, a elaboração emocional mediada pelo objeto-telefone de Lucas, e a incorporação corporal da narrativa pelas crianças na rodinha do jacaré revelam dimensões expressivas e estéticas do brincar que não se encaixam nas categorias convencionais de atividade pedagógica, mas que possuem valor formativo inegável. Spolin (2005) nos lembra que o jogo teatral opera por meio de acordos tácitos entre os participantes, da aceitação das propostas do parceiro e da improvisação dentro de um quadro ficcional compartilhado – e é exatamente isso que as crianças fazem ao brincar de faz de conta, antes mesmo de qualquer introdução formal ao universo teatral. O faz de conta não precisa ser transformado em teatro para que sua dimensão dramática seja reconhecida: ela já está lá, à espera de um olhar docente capaz de vê-la.

A quarta situação desloca o foco, mas aprofunda o argumento. Vitor, também de dois anos, escolheu em um momento de brincadeira livre no parquinho permanecer sozinho, investigando por vários minutos por que a areia caía de dentro de um toco de madeira. Enquanto os colegas brincavam em grupos, Vitor estava imerso em uma exploração silenciosa e concentrada, colocando questões ao mundo com o corpo e com os gestos: será que a areia pode subir em vez de descer? Essa situação poderia passar despercebida como simples dispersão ou isolamento, mas revela algo que Postic (1993) nomeia com precisão: a imaginação se desenvolve justamente no confronto da criança com o mundo exterior, ao fazer descobertas, sentir alegrias e conflitos, tomar consciência

ISSN: 2358-8829

de suas possibilidades de ação e de seus limites. Vitor não estava alheio ao brincar coletivo – estava exercendo, a seu modo, uma forma de exploração imaginativa que antecede e alimenta o jogo simbólico mais elaborado. Reconhecer isso como experiência legítima, e não como desvio ou recusa à participação, é parte essencial do deslocamento do olhar pedagógico que este trabalho propõe.

O que essas observações revelam para a prática pedagógica na Educação Infantil é, ao mesmo tempo, simples e exigente. Simples porque não requer a criação de projetos elaborados ou a transformação da rotina escolar: requer, antes de tudo, uma mudança de olhar. Exigente porque essa mudança de olhar implica deslocar concepções arraigadas sobre o que conta como aprendizagem, sobre o que merece atenção e registro pedagógico, sobre o que é produtivo e o que é "apenas" brincadeira. Quando o professor reconhece que Davi, ao brincar com a caixa, está construindo personagem e sustentando ficção; quando percebe que Lucas, ao telefone imaginário com a mãe, está elaborando emocionalmente uma experiência real por meio do jogo; quando compreende que as crianças que se deitam no chão para ser o jacaré estão exercendo jogo pessoal no sentido que Slade descreve; e quando vê em Vitor, sozinho no parquinho, o desenvolvimento da imaginação que alimentará brincadeiras coletivas futuras – quando tudo isso se torna visível, o brincar deixa de ser o intervalo entre as atividades sérias e passa a ser reconhecido como o espaço mais rico de produção cultural, expressiva e estética disponível às crianças pequenas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de uma pergunta aparentemente simples: o que acontece quando reconhecemos, no faz de conta das crianças pequenas, não apenas uma brincadeira, mas uma experiência legítima de expressão, criação e produção cultural? A resposta construída ao longo das seções anteriores indica que esse reconhecimento não é apenas possível, mas necessário para uma prática pedagógica coerente com o que a Educação Infantil declara valorizar. As situações observadas – Davi criando um espaço ficcional com uma caixa, Lucas ao telefone imaginário com a mãe, as crianças incorporando corporalmente o jacaré da canção, Vitor investigando sozinho a areia no parquinho – revelaram, cada uma à sua maneira, que crianças de dois e três anos já mobilizam elementos constitutivos da ação dramática muito antes de qualquer introdução

formal ao universo teatral. Reconhecer isso não transforma a Educação Infantil em escola de teatro, mas amplia significativamente o que o professor consegue ver quando observa crianças brincando.

O diálogo entre a Sociologia da Infância e o teatro-educação mostrou-se fecundo precisamente porque ambos os campos compartilham uma premissa fundamental: a criança é sujeito ativo, produtor de cultura e de sentido, e não receptor passivo de estímulos pedagógicos. Quando Sarmento (2003) afirma que o brincar é prática social e simbólica dotada de lógica própria, e quando Slade (1978) descreve o jogo pessoal como modo predominante de expressão dramática na primeira infância, os dois estão dizendo, por caminhos distintos, a mesma coisa: que há algo acontecendo no brincar das crianças que merece ser levado a sério, nomeado e valorizado pelo olhar adulto. A contribuição deste trabalho está precisamente em aproximar essas duas tradições em torno de situações concretas de sala de aula, mostrando que a teoria não precisa anteceder a prática para iluminá-la – ela pode chegar depois, como lente interpretativa para o que já estava acontecendo diante dos olhos do professor.

Por fim, este trabalho reafirma que ampliar o olhar pedagógico sobre o brincar não é tarefa que se resolve com a adoção de novas metodologias ou com a inclusão de projetos teatrais no planejamento. É, antes de tudo, uma mudança de postura epistemológica diante da infância: a disposição de reconhecer nas crianças uma competência expressiva e estética que não precisa ser ensinada, mas acolhida, sustentada e potencializada. Quando o professor para de perguntar "como ensinar teatro às crianças pequenas" e passa a perguntar "o que as crianças já fazem que se aproxima do teatro", o faz de conta deixa de ser o intervalo entre as atividades sérias e passa a ser reconhecido como o espaço mais rico de produção cultural disponível às crianças pequenas na escola – e o professor, como testemunha privilegiada e mediador atento desse processo, encontra na própria prática cotidiana a matéria-prima de uma pedagogia da expressão que a Educação Infantil ainda está aprendendo a nomear.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Teatro-Educação; Faz de conta.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa do brincar ao "faz de conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113–134, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre a autoetnografia. **Prelúdios,** Salvador, v. 9, n. 10, p. 240–246, ago./dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 21, p. 51–69, jul./dez. 2003.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2005.