

BRINCADEIRAS EM CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MIUDEZAS EM FOCO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*PLAYFUL ACTIVITIES IN INVESTIGATIVE CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
FOCUS ON DETAILS IN TEACHER EDUCATION*

 <https://orcid.org/0009-0007-2872-0009> Mariana Soares Dantas

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

Recebido em: 22 set. 2025 | **Aceito em:** 18 out. 2025

Correspondência: Mariana Soares Dantas (marianasd@id.uff.br)

Resumo:

Este texto relata a experiência da oficina *Brincadeiras em contextos investigativos na Educação Infantil: miudezas em foco*, idealizada e dinamizada pela autora durante a III Semana de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, no mês de maio de 2025. A oficina nasceu das reflexões acerca do tema que vem sendo desenvolvido na pesquisa de mestrado, que conta com financiamento-bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aborda a dimensão brincante na formação e na prática docente na Educação Infantil. O relato sistematiza processos de criação, (com)partilhamento e reverberações da oficina brincante, sonhada a partir das questões que também mobilizam a referida pesquisa: Ser brincante é uma característica essencial ao/a professor/a das infâncias? Como se formam professores/as brincantes? A elaboração textual da experiência vivida foi inspirada na perspectiva narrativa das abordagens (auto)biográficas (Nóvoa, 2014; Ostetto e Kolb-Bernardes, 2015; Josso, 2007).

Palavras-chave: Brincadeira e docência; contextos investigativos; Educação Infantil; narrativas (auto)biográficas; formação estética docente.

Abstract:

This text reports the experience of the workshop “Playful Activities in Investigative Contexts in Early Childhood Education: Focus on Details”, conceived and facilitated by the author during the III Pedagogy Week at the Federal University, in May 2025. The workshop emerged from reflections developed within a master's research project, funded by a scholarship from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The study addresses the playful dimension in teacher education and professional practice in Early Childhood Education. This report systematizes the processes of creation, (co)sharing, and reverberations of the playful workshop, which was envisioned based on the same questions that guide the research: *Is being playful an essential characteristic of early childhood educators? How are playful teachers formed?* The lived experience is elaborated textually, inspired by the narrative perspective of (auto)biographical approaches (Nóvoa, 2014; Ostetto & Kolb-Bernardes, 2015; Josso, 2007).

Keywords: Play and teaching; investigative contexts; Early Childhood Education; (auto)biographical narratives; aesthetic teacher education.



Vislumbrando diálogos brincantes: o início do sonho

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.*

*Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

Manoel de Barros (1916-2014), grande poeta-brincador, fazia os verbos pegarem delírio, narrando relações encantadas com o mundo que o cercava. Uma cobra de vidro mole que fazia uma volta atrás de sua casa, tinha mais significância que uma enseada. O brincar poético do autor, repleto de peraltagens e bonitezas, foi um dos elementos inspiradores para a organização da oficina “*Brincadeiras em contextos investigativos na Educação Infantil: miudezas em foco*”, desenvolvida e (com)partilhada por mim no âmbito da III Semana de Pedagogia, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em maio de 2025. Este escrito pretende narrar a experiência dessa oficina, tecida a partir das reflexões que venho fiando na pesquisa de mestrado em curso, realizada no programa de Pós-graduação em Educação da UFF e que recebe apoio financeiro-bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Uma possibilidade outra de (inter)ação, brincante, com o mundo, me atravessa de forma arrebatadora desde a infância. Tão intensamente, que instigou a referida pesquisa de mestrado, que pretende discutir a dimensão brincante da/na formação e da/na prática docente da Educação Infantil. E a poesia em epígrafe, compartilhada com as/os estudantes e professoras/es naquela tarde de maio, para iniciar o diálogo, fala de um modo de compreender a brincadeira, espaço-tempo que subverte a concretude factual da realidade e possibilita a criação de uma outra realidade, pela imaginação: mais bonita, mais instigante, mais vívida.

Inspirada nas abordagens narrativas e (auto)biográficas (Josso, 2007; Nóvoa, 2014; Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015), fiando minhas próprias memórias de vida e formação, e considerando o que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Brasil, 2009), documento que define a brincadeira como um dos eixos para a formulação de proposta pedagógica na Educação Infantil, investigo se é possível assegurar o

direito ao brincar das crianças, reconhecido desde a Lei 8.069/1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990). Parto de algumas inquietações: se as/os adultas/os-professoras/es não brincam, como a brincadeira, como direito das crianças e eixo do trabalho pedagógico, vai habitar o cotidiano educativo? Ser brincante não seria uma característica essencial ao/a professor/a das infâncias? E então, como se formam professores/as brincantes?

Tomada por essas inquietações, vislumbrei, na III Semana de Pedagogia da UFF, uma oportunidade de expandir as reflexões sobre o tema brincar-brincadeiras-docente-brincante, em diálogo com as/os estudantes e professoras/es que viriam participar, exercitando outro elemento metodológico fundamental na composição da pesquisa de mestrado, apoiado em Paulo Freire (2018): a escuta sensível e atenta.

Ao projetar como daria vida à ideia sonhada, compreendi que, além de uma breve contextualização acerca do tema, comentando quais eram minhas perspectivas teóricas acerca dos eixos principais da oficina, “brincadeiras-contextos investigativos-Educação Infantil”, aquele também deveria ser um convite para que os/as adultos/as brincassem. Compreendi que deveria oportunizar uma experiência brincante, sensibilizadora para as/os presentes. Mas como? E elas/eles aceitariam o convite? Minhas inquietações seriam também as de outras/os?

Escolhendo miudezas, compondo o convite à partilha brincante

Iniciei o processo de elaboração da oficina pela proposta brincante. Antes mesmo de traçar os caminhos teóricos que almejava partilhar, pulsava em mim a expectativa das sensações e reverberações que esse momento poderia provocar. Como minha intenção era a de pensarmos as brincadeiras em contextos investigativos na Educação Infantil, considerei que o convite deveria ser, desde o início, uma proposta brincante nessa direção.

Há algum tempo, desde a graduação em Pedagogia, venho aprofundando os estudos acerca da relevância do espaço na educação. Na etapa da Educação Infantil, na qual atuo como professora e à qual me dedico como pesquisadora, há tempos se aponta o espaço como um elemento curricular, como um componente que educa. Na mesma perspectiva, os materiais de toda ordem que compõem os espaços de creches e pré-escolas são também compreendidos como elementos de aprendizagem.

Na reconhecida abordagem pedagógica desenvolvida em escolas municipais da cidade de Reggio Emilia, na Itália, há décadas já se apontou que “O ambiente é muito importante na nossa experiência: é o nosso *terceiro* professor; não pode ser neutro. Deve ser provocativo” (Rabitti, 1999, p. 76). De tal maneira, é importante também pensar os espaços na Educação Infantil, para além de sua dimensão física, no seu aspecto simbólico: “[...] como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade” (Ostetto, 2011, p. 8). Se as DCNEI (Brasil, 2009) apontam que as propostas pedagógicas para Educação Infantil devem ter como eixos orientadores as interações e as brincadeiras, as quais também devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, como então organizar esses espaços? Quais materiais selecionar?

É nesse horizonte que emerge a ideia da criação de contextos investigativos — ambiências ética-política-estéticas, intencionalmente pensadas como convite ao brincar. Essa proposta se inspira também na abordagem pedagógica italiana citada, e tem sido para mim um campo fértil de pesquisa e experimentação. Em relato, uma professora que atuou em Villetta, uma das escolas participantes do projeto *Zerosei* — como foi localmente chamada a Abordagem de Reggio Emilia —, conta:

Observando as crianças que procuravam criar para si cantos menores no interior do espaço determinado, compreendemos que o espaço deveria ser fracionado: criamos cantos, mesmo diferentes dos atuais... o canto da leitura, das bonecas, da cozinha, o teatrinho.... O espaço, assim, está organizado de forma a favorecer também a autonomia da criança [...] Havia a necessidade de materiais que permitissem às crianças criar relações: e não devia ser necessariamente material estruturado... rolhas de cortiça, retalhos de marcenaria, papel de balas serviam muito bem...[...] Fizemos pesquisas sobre as possibilidades de material reciclado, sobre as coisas que prestavam melhor para os diferentes usos... e as crianças sempre nos superavam, a nós, os adultos, porque não se preocupavam com as possibilidades estéticas do material reciclado, mas descobriam as possibilidades educativas e comunicativas. (Rabitti, 1999, p. 67)

A proposta, nesse sentido, é a de apostar em materiais não estruturados, não convencionais, preferencialmente naturais e/ou reaproveitados, superando a oferta de brinquedos com funções pré-definidas, subvertendo a lógica capitalista de consumo. Esses materiais, como interpreto, favorecem o livre brincar, a livre exploração, o conhecimento de si e do mundo, a ampliação de experiências sensoriais e criativas. Como nos lembra o poeta, “[...] é preciso desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades” (Barros, 2015, p. 102).

Dessas experiências, também aberta ao processo brincante-arteiro na composição de contextos investigativos, presenciei momentos verdadeiramente fascinantes com as crianças. Venho comprovando como são vastas as formas de brincar-interagir-experimentar de cada criança em um mesmo contexto intencionalmente pensando. Percebo que, quanto mais elementos que “tiram da natureza as naturalidades” estão presentes, mais enriquecedoras são as brincadeiras. Interpreto, assim, que o trabalho com contextos investigativos, enquanto proposta brincante, tem potencial de não definir o brincar de maneira prescritiva, impositiva e determinista. Ao contrário, pode expandir imprevisivelmente as possibilidades do brincar em sua acepção fundante: como ação de liberdade. Essa parece ser uma condição muito favorável, especialmente, considerando o apontamento estabelecido pela professora Tizuko Morchida Kishimoto, uma das principais referências teóricas na elaboração da oficina: “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 1).

A mesma autora sinaliza que não confundamos tais características com o espontaneísmo, pois, compreender que o brincar é uma ação livre não significa abandonar as condições de planejamento: “O brincar livre requer muito planejamento do adulto, para que a criança possa usufruir de sua liberdade de ação, para se manifestar, escolher e expressar a cultura lúdica” (Kishimoto *apud* Lombardi, 2016, p. 128).

E foi assim que elaborei o contexto investigativo da oficina: com muito planejamento. Começando por um desenho (Figura 1), a oficina sonhada ganhava seus primeiros traços.

Funciona assim: quanto maior a força empregada sob a mistura, maior sua resistência. Por exemplo, ao apertarmos um bocado com as mãos, sentimos uma espécie de solidificação; por outro lado, ela se liquefaz quando submetida a menor força. A textura também provoca a sensação paradoxal de estar seca e molhada ao mesmo tempo. Vamos assim, tirando da natureza as naturalidades, como pede o poeta.

Eu pretendia que, ao combinar essa textura com as outras - a maciez das pétalas das flores, com o pontiagudo dos frutos secos da casuarina; também com os aromas do cacau e da canela em pau; além dos utensílios variados que estavam dispostos, como pequenas escumadeiras de madeira, peneiras, batedores em espiral, lupas -, uma experiência pudesse acontecer: que provocasse, acordasse, vibrasse.

Além de ser o primeiro elemento pensado por mim na elaboração da oficina, a montagem do contexto investigativo (Figura 2) foi também uma das primeiras interações estabelecidas com as/os presentes. Em virtude da dinâmica do evento, foi necessário que eu montasse a proposta brincante já com toda a gente reunida na sala (cerca de 40 pessoas), então, me apresentei rapidamente e pedi licença para fazê-lo. Mesmo concentrada, materializando a ideia que era sonho desenhado, pude acompanhar olhares curiosos. Estávamos, ali, nos sensibilizando coletivamente à partilha brincante.

Figura 2 – Contexto investigativo materializado



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

(Com)partilhando a ideia sonhada: um diálogo brincante

Contexto investigativo montado, convite feito, estava tudo pronto para iniciar o diálogo, agora também com as palavras. Comecei a exposição discorrendo sobre as concepções de brincadeira que me orientaram na elaboração da oficina, indicando, a partir de quais perspectivas compreendia essa linguagem. Tomei como referências fundamentais os estudos de Kishimoto (2010) e Borba (2007). Destaquei, durante a oficina, que as características apontadas por Kishimoto (2010) sobre o brincar - vale lembrar, como ação livre, que surge a qualquer hora -, parecem representar, em algumas instituições de Educação Infantil, uma ameaça à ordem e à higiene. As manifestações de algumas pessoas presentes, traziam relatos que ressoavam o desrespeito do direito ao brincar das crianças. É estarrecedor tomar conhecimento da extensão dessa problemática gravíssima.

Avancei nas reflexões com Borba (2007), que afirma: “brincadeira é coisa séria!”, apesar dos muitos cenários nos quais esse direito é atacado. Essa autora sugere que:

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! (Borba, 2007, p. 35)

Nesse momento, considerei fundamental somar às reflexões a exposição de dois marcos legais que sustentam a importância da brincadeira na Educação Infantil: as já citadas Lei 8.069/1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). Versam as legislações:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (ECA) (Brasil, 1990)

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] (DCNEI) (Brasil, 2009)

Considerando que, por vezes, a vasta produção científica já produzida acerca da importância do brincar na infância parece não ser suficiente para assegurar esse direito, julgo indispensável destacar a existência dessas legislações. Afinal, já cheguei a ser acusada de “brincar demais” em uma instituição de Educação Infantil. Era preciso evidenciar, portanto, conforme previsto nas leis citadas, que o brincar é um direito da criança, e não uma concessão da/o adulta/o. E mais: indo ao encontro das proposições teóricas, no trabalho pedagógico com as infâncias, brincamos — e, na brincadeira, trabalhamos.

O conhecido poema nos conta que a criança é feita de cem linguagens.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não
falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem. (Malaguzzi, 1999, p. 5)

O poema também nos conduz a pensar nas linguagens dos adultos. Ampliamos a reflexão: as crianças que tiveram noventa e nove linguagens roubadas são hoje, porventura, adultas/os que atuam como profissionais da educação das infâncias. E onde estão suas linguagens roubadas na infância? Onde está sua brincadeira? O processo de formação docente pode cuidar dessas linguagens? Como sinaliza Ostetto (2014, p. 129): “[...] há uma criança interna no professor que precisa ser cuidada”. O momento da experimentação da proposta brincante, estava carregado da esperança de reacender algumas linguagens presumidamente roubadas, que pudessem maravilhar aquelas/aqueles que se colocassem disponíveis à experiência.

Orientada pelos apontamentos-premissas de que “para encantar, é preciso encantar-se” (Ostetto, 2010, p.45), como fonte de encantamento e sensibilização, nos momentos finais da exposição teórica da oficina, também compartilhei registros fotográficos de contextos investigativos elaborados por mim na escola onde atualmente atuo, uma instituição pública da rede federal. Junto às imagens, contextualizei brevemente, em razão da escassez de tempo, o que compreendo como contexto investigativo, destacando seu potencial para o livre brincar.

E, enfim, convidei as/os participantes a se aproximarem em grupos, organizados coletivamente ali, naquele instante, para brincarem (Figura 3). Aproximaram-se com curiosidade, explorando os elementos que compunham a proposta. — *Que cheiro... isso é cacau? Dá vontade de comer!* Disse alguém. Enquanto isso, outra pessoa tentava adivinhar o que era aquela textura seca e molhada, sólida e líquida: — *Deve ser cola!*

Foi um momento de grande euforia. Vi, nos olhos brilhando, “crianças de espírito” reavivadas, envolvidas, encantadas (para encantar, talvez)! Sem que eu precisasse orientar como, de maneira livre, instigante, toda gente brincou.

Figura 3 – Registros fotográficos das brincadeiras no contexto investigativo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Abrindo-se aos sinais da “criança”, seguindo-lhes as pegadas, sabe-se lá quantos tesouros poderia o adulto descobrir! Retomando as marcas da criança mítica, sua falta de valor inicial e seus feitos miraculosos e salvadores que mais tarde se revelam, teremos um símbolo valioso para a jornada de formação do professor. Promessas. (Ostetto, 2014, p. 125)

A oficina foi, por aí, tomando rumos de conclusão. Digo, o momento temporal vivido, porque as reverberações desse (com)partilhamento brincante ressoam em mim até hoje, e seguirão. A experiência foi fundamental para a elaboração da pesquisa de mestrado que teço atualmente. Não houve tempo hábil para refletirmos coletivamente, naquele momento, sobre o que vivemos. Tivemos, apenas, um instante breve de agradecimento coletivo e despedidas. Agradei a escuta e falas, por aceitarem o convite, por brincarem.

(Com)partilhando o que ressoou: para (re)estabelecer diálogos brincantes

Agora é setembro de 2025. Mobilizada pela escrita deste relato de experiência, pela responsabilidade preciosa de tecer-elaborar-brincar minha pesquisa de mestrado, fico a pensar se as reflexões suscitadas durante a oficina contribuíram para a formação e/ou prática pedagógica das/dos participantes; como seria interessante (a)colher o que sentiram ao experimentar o contexto investigativo proposto na oficina, assim como ouvir que relações estabelecem com a(s) brincadeira(s) do seu percurso de vida, formação e/ou atuação profissional.

Na minha memória, reconheço nas ações, reações e interações ao longo da oficina, sinais evidentes de esperança e encantadora reverberação: as “crianças de espírito” estavam mesmo reavivadas! Em um tempo capitalista que, como nos diz Krenak (2020, p. 26), “[...] é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida.”, criar espaço para a pausa, para a fruição, para “tirar da natureza as naturalidades”, para o resgate da memória tornou-se um manifesto político, ético e estético. E brincante! Me aventurar na elaboração criativa e no (com)partilhamento da oficina dinamizada no contexto de um evento promovido por um curso de Pedagogia, também foi.

Destaco que, embora vislumbre a grande potencialidade das propostas brincantes desenvolvidas a partir dos contextos investigativos, sua viabilidade no cotidiano das creches e pré-escolas depende também da existência de recursos e materiais disponíveis. Faço esse apontamento como professora atuante na rede pública de ensino. Ainda que eu tenha assumido o compromisso ético, político e estético de promover uma prática pedagógica brincante, inclusive, a partir da criação de ambiências intencionalmente pensadas para as crianças, me desafiando a realizá-la com os materiais disponíveis, reconheço que esse compromisso individual, embora imprescindível, não é o suficiente diante da ausência de condições materiais concretas.

Referências

- BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. - 1ª ed - Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. MEC/SEB. 2ª edição, Brasília, 2007.
- BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. *Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação e Realidade*, v. 63, Porto Alegre, n. 3, p. 413- 438, set/dez. 2007
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo : Companhia das Letras, 2020.
- LOMBARDI, Lucia. O brincar na formação inicial de pedagogos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. (orgs.). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação)*. São Paulo: Cortez, 2016. (p. 125-150)

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2^a. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: Sentidos e Práticas Possíveis. *Cadernos de Formação da UNIVESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. p.27-39.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. 192 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, v. 26, n.1 (76), p. 161- 178, jan./abr. 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Cad Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 80, p.40-55, jan-abr.2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 18 de set. 2025.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. trad. Alba Olmi, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.