

## **SENSIBILIZAÇÃO DO BRINCAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO PROPOSITIVO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA PARA EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

*Fernando Peixoto de Souza*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Marilete Calegari Cardoso*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo socializar uma pesquisa, em andamento, que tem como proposta compreender como o brincar tem sido incluído nas experiências formativas de professores do ciclo de alfabetização, bem como, analisar as ressonâncias de uma proposta de formação contínua de produção de sentidos, acerca do brincar livre de crianças, podem servir para (re) pensar a formação sensível de educadores da Rede Municipal de Vitória da Conquista- BA. Para este texto, se pretende discutir e problematizar sobre a necessidade de se pensar formas de experiências formativas em relação ao brincar livre de educadores do ciclo de alfabetização, colaborando, também, para uma formação transformadora e contribuindo com o papel da sensibilidade na formação humana.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Brincar Livre; Ciclo de Alfabetização.

### **Introdução**

Um dos desafios da atualidade, em relação à formação continuada de professores do ciclo de alfabetização, é o de pensar caminhos que possam rever as demandas socioculturais locais e com o entendimento que se tem sobre a formação integral do sujeito. Sendo assim, estudiosos internacionais e nacionais (NÓVOA, 2011; MAFFESOLI, 2005; D'ÁVILA; FERREIRA, 2018; CARDOSO, 2018; FRIEDMANN, 2018), dentre outros, ecoam pela necessidade de uma formação da sensibilização do brincar, que facilita a abertura de olhares com relação às crianças e seus processos criativos. Neste sentido, este artigo tem como objetivo socializar uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, ora em andamento, baseada na investigação

---

<sup>1</sup> A pesquisa intitulada: Formação sensível do ciclo de alfabetização: sentidos do brincar livre das crianças para os educadores da Rede Municipal de Vitória da Conquista.

acerca dos sentidos do brincar livre das crianças do ciclo de alfabetização, nas experiências formativas dos educadores da Rede Municipal de Vitória da Conquista.

A problemática desta investigação está relacionada com o potencial do brincar livre – também reconhecido como brincadeiras espontâneas e atividades livres, que é pouco visto ou não reconhecido nos espaços educativos do Ensino Fundamental, conforme pesquisas realizadas por D'ÁVILA; CARDOSO; XAVIER, 2018; CARDOSO, 2018; CARDOSO; D'ÁVILA; ZEN, 2018. Dos problemas relacionados ao brincar livre na escola, conforme explica Duarte Júnior (2001), trata-se da “supressão dos sentidos”, quando observamos em várias escolas práticas pedagógicas das professoras do Ciclo de Alfabetização com “rotinas” enrijecidas. Trata-se de práticas mais rígidas para as crianças de 6 a 8 anos, com o objetivo de alfabetizá-las com mais eficácia, como nos relata Silva (2007) “por meios de ‘rotinas’, da regulação do tempo, espaço e dos movimentos de vida cotidiana, são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento do corpo das crianças” (SAYÃO, 2004, p. *apud* SILVA, 2007, p. 143). Em outras palavras, compreendemos como uma pedagogia colonizadora sustentada por práticas disciplinares e controladoras, com o tempo cronometrado para todas as ações e a criança, por vezes, acaba sendo vista, neste processo, como um “adulto em miniatura”, isto é, dando origem ao problema da desaparecimento da infância pela perda da experimentação e do protagonismo da criança, conforme nos apontam (BARBOSA, 2016; ABRAMOWICZ, 2019).

Esse problema também vem sendo reforçado com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/ 2014, no qual aponta em uma de suas metas que todas as crianças devem estar alfabetizadas ao fim do 3º ano, fortalecendo, assim, o ciclo da alfabetização. Além disso, hoje, exige-se que as escolas coloquem em prática um discurso prescritivo e restritivo em relação à ideia de experiência de linguagem e imaginação (SOARES, 2017), imposta pela uniformização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Desta maneira, vale ainda ressaltarmos que este documento prescreve, de forma uniformizada, objetivos atribuídos para a criança alcançar a leitura e a escrita. Compreendemos que a BNCC alimenta um modelo de educação que repousa sobre uma concepção mecanicista, “acarretando a recusa da intuição, em suma, não permitindo que o espírito lúdico, das brincadeiras, das emoções e da sensibilidade pudesse contribuir para o fortalecimento da relação professor/aluno”, conforme nos descreve (CARDOSO; D'ÁVILA; ZEN, 2018, p. 2). Sendo assim, corroboramos com o parecer de Soares (2017), cabe a BNCC um papel importante nessa atualização de concepções.

Outro problema que nos chama atenção são os relatos dos pais, crianças e educadores, dos ciclos de alfabetização sobre a presença de atos violentos no recreio das crianças (empurrões, quedas, palavras ofensivas, dentre outras questões) e, ao serem questionadas sobre o porquê que elas não brincavam, ao invés de correr, a resposta das crianças era unânime: “brincar do quê? ”. Deste modo, percebemos que elas estão sendo desmotivadas para o brincar, e essa questão tem nos levado a refletir: como tem ocorrido a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Estão sendo garantidas as interações e brincadeiras, uma vez que, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, objeto da Lei nº 11.274/2006, as crianças com 6 (seis) anos de idade estão sendo matriculadas neste segmento? Como as dimensões sensíveis, como do brincar livre da criança e a cultura lúdica nos espaços escolares, têm sido oferecidas nas propostas formativas dos professores?

Reforçamos, ainda, que tais problemas da omissão da sensibilidade para o brincar revelam, conforme pesquisa de Cardoso (2018), que direta ou indiretamente:

[...] (a massificação do ensino, condições físicas e materiais de trabalho, violência nas escolas), e precarização da formação e prática docente, sobretudo, aquelas que revelam a existência de um “desperdício da experiência” (SANTOS, 1989). Isso me leva a crer que o saber lúdico e sensível na formação oferecida para os professores tem sido desprovido de sentidos e compreensão estética do ato de educar (CARDOSO, 2018, p. 30).

Neste sentido, inspirados na proposta de Cardoso (2018), na “investigação do sentido do brincar livre” é que nasce este projeto de pesquisa, baseado na investigação de como o brincar livre de crianças tem sido incluído nas experiências de professores do ciclo de alfabetização, bem como, analisar as ressonâncias de uma proposta de formação contínua numa perspectiva ecológica de produção de sentidos e de partilhas, podem servir para (re) pensar a formação sensível de educadores da Rede Municipal de Vitória da Conquista- BA.

Para tanto, trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico-hermenêutico, tendo como método a pesquisa-formação (MACEDO, 2006), atrelado ao ateliê biográfico (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018; CARDOSO, 2018), com professores de ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Vitória da Conquista, objetivando estabelecer um espaço de diálogo e formação com os profissionais, pois este se constitui como um multiplicador de possibilidades e conhecimentos.

Diante deste contexto, propõe-se, em termos de composição deste texto, algumas considerações analíticas e propositivas a respeito da brincadeira espontânea e a necessidade

de se pensar numa formação continuada numa perspectiva ecológica e de produção de sentido para os educadores do ciclo de alfabetização, colaborando, também, para uma formação transformadora e contribuindo com o papel da sensibilidade na formação humana.

## O brincar livre na educação

O lúdico é um fenômeno que se manifesta de diversas formas e possui diferentes funções. O brincar livre – também denominado de jogo/brincar espontâneo ou atividade livre – tem a função lúdica e garante que essas experiências propiciem a diversão, o prazer (e até o desprazer) quando escolhido voluntariamente e a função educativa compromete-se com a aprendizagem de qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (CARDOSO, 2008). Por isso, esse fenômeno é compreendido como a principal atividade da infância, porque se refere ao modo de ser e viver da criança, ou melhor, sendo a brincadeira sua maneira de se experienciar e constituir-se (CARDOSO, 2018).

Nos estudos de Cardoso (2008; 2018), encontramos que o surgimento da ideia da importância do brincar livre, para a criança, é marcado no período “do aparecimento do sentimento de infância, em que filósofos, numa expressão romântica, destacam o papel do brincar na educação como uma atividade natural da infância, sendo caracterizada pela espontaneidade e instinto da criança” (CARDOSO, 2018, p. 63). Para a autora, este pensamento nasceu, especialmente, pelo olhar de Rousseau em suas reflexões sobre a educação, nas quais ele defendia que a criança deveria aprender por meio de experiências espontâneas e o lúdico como forma de atividade para trabalhar com as relações sociais (CARDOSO, 2008). Por isso, hoje, o brincar livre é compreendido como um lugar de experiência que potencializa o uso da linguagem, pois, esta ação “dá possibilidade à criança de ter coragem para pensar, falar, e talvez de ser verdadeiramente ela mesma” (BROUGÈRE, 1998, p. 196). Para Kishimoto, o brincar é:

Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. 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).

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de se preservar a liberdade do brincar da criança, sem haver conflito com a ação voluntária da criança e a ação pedagógica intencional

do professor (KISHIMOTO, 2010), pois, os sentidos de liberdade como “decisão, incerteza, frivolidade, é o que mantém seu poder potencial e pode transformá-lo em um lugar de experiência” (BROUGÈRE, IDEM, p. 197).

Sustentamos ainda o nosso pensamento sobre o brincar livre como uma ação experiencial ou como fluxo de experiência, apoiados em Winnicott (1975, p. 93), quando este autor afirma que, “ao observar o prazer de aprender, da liberdade de experimentar da criança, o que nos leva a pensar que essa ação, por si só, já basta, essencialmente satisfaz”. É no brincar que a criança experimenta ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana. Esta ação lúdica se configura como uma experiência espontânea, natural e necessária, pois “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p. 80). Portanto, o brincar livre como uma ação experiencial envolve o corpo, a linguagem, a emoção a interação, a continuidade e as relações das crianças, e “é com base no brincar, que ela se constrói na totalidade da existência experiencial do sujeito” (WINNICOTT, 1975, p. 93).

Destacamos ainda o brincar livre como uma forma de aprendizagem, pois a criança aprende significativamente. Visto que, conforme Luckesi (2005), o brincar trata-se de uma atividade tão profunda quanto qualquer outra atividade do ser humano, que seja cuidadosa, age de forma lúdica, criativa e produtiva. Para Fortuna (2000, p. 56), “as pessoas que se utilizam do ato de brincar aumentam muito seu campo intelectual. Sendo assim, o indivíduo tem condições de se apropriar do mundo de uma maneira mais ativa”.

Acreditamos, portanto, que o brincar livre é uma arte que integra a sensibilidade, o pensamento, a intuição, a imaginação com dialogicidade, oportunizando à criança a capacidade de compreender a incompreensão e singularidade de suas experiências e histórias vividas. Por isto, o fenômeno da brincadeira infantil é complexo estando presente em todas as culturas, cada qual com suas especificidades. Sendo assim, defendemos como uma linguagem que cada criança necessita vivenciar no contexto escolar, e, por isso, há emergência da ludicidade ter um espaço garantido na formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização.

### **A formação docente e o fazer pedagógico da escola**

A formação de professores, no Brasil, assim como em outros países latino-americanos e europeus, está se destacando como um dos pontos mais críticos do sistema educacional, pois com o passar dos anos esta formação vem sofrendo fortes mudanças ocorridas pela desvalorização da profissão, como também, pelas transformações dos diversos setores da sociedade, tais como: político, social, econômico e tecnológico.

De tal modo, é importante destacarmos, em nossa pesquisa, que as novas reformas educacionais implantadas estão modificando o rumo da educação e, conseqüentemente, da formação de professores em todos os seus segmentos, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Assim, as políticas educacionais passam a obedecer a lógica do mercado, isto é, ao capitalismo (MACEDO, 2010).

As políticas de formação docente têm se caracterizado pela heterogeneidade, buscando atingir, cada vez mais, um maior número de professores, com o objetivo de alcançar a “padronização” do processo formativo. Contudo, é importante ressaltar que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 fica assegurada a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, expressa nos seus Arts. 61º e 63º:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:  
I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 22-23).

A Lei de diretrizes e Bases 9394, artigo 67, também expõem que a formação continuada não é uma possibilidade, uma alternativa. Mas, obrigatoriedade em todos os espaços escolares.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim: [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo

deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1996, p. 27).

Pois, precisamos considerar que cada profissional possui a sua arte, seu fazer profissional, suas possibilidades de extrapolar sua realidade e modificá-la, em constante movimento de ir e vir e de vir a ser, através da procura, curiosidade, experiência e caminho do saber (FREIRE, 1996). Neste caminho, Pedro Demo (2000) defende que o professor é aquele que aprende a aprender, que forma e informa-se e transforma o seu fazer pedagógico a partir das experiências vividas. Reforçando essa percepção, importa trazer as palavras de Pinheiro & Romanowski (2009):

Saberes e práticas não são dados extraídos da teoria e do discurso pedagógico, ou meras prescrições, são, antes, construções que tem uma historicidade nas lutas dos professores, no enfrentamento dos problemas da sala de aula. A construção dos saberes e das práticas dos professores não acontece apenas na sua formação inicial ou continuada, mas, a partir da prática de sala de aula, das dificuldades e necessidades encontradas em busca de melhorias (PINHEIRO & ROMANOWSKI, 2009, P. 2238).

Assim, o professor precisa estar em movimento contínuo de formação, que leve em conta o essencial: o chão da escola, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Fortalecendo este pensamento, Cunha (2012, p. 14) diz que:

[...] é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva (CUNHA, 2012, p. 06).

Neste sentido, Libâneo (2012), relata que o professor deve se preocupar com a formação integral do educando, sendo o incentivador da construção do saber, uma vez que a sociedade visualiza o professor como mediador da aprendizagem. Assim, “um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo” (LIBÂNEO, 2012, p. 251).

Dessa forma, Imbernón (2009) sugere que precisamos favorecer uma formação continuada que compartilhe saberes e novos conhecimentos, se consolidando como um espaço

de produção de sentido e diálogos. É nessa perspectiva que Silva & Almeida (2010) vem assegurar que:

A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático pedagógicas entre os professores (SILVA; ALMEIDA, 2010, p.17).

Diante do exposto, a formação docente deve favorecer não só o conhecimento epistemológico de sua área de atuação, mas também possibilitar a partilha de ideia, conforme comenta Nóvoa (1995) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). O mesmo pensamento é reafirmado por Tardif (2008) quando expõem que:

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de team-teaching também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores. (TARDIF, 2008, p. 53).

Cardoso (2018) nos chama atenção de uma experiência formativa orgânica, ou seja, focada em modos de existências dentro de uma ótica ética e estética e em conhecimentos. Para que, assim, o sujeito possa ampliar a sua reflexão sobre suas práxis e despertar um olhar mais sensível para os problemas educacionais e pedagógicos. De tal modo, precisamos construir uma experiência formativa que considere as experiências do campo de trabalho, as dimensões sensíveis (ludismo, poesia e metáforas) e as relações cotidianas como caminho para formação integral do ser humano (CARDOSO, 2018; NÓVOA, 2001; LARROSA BONDIA, 2002) dentre outros. Em consonância com este pensamento, Libâneo (2004) relata:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto

pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35)

Nesse sentido, precisamos de formação que efervesça no professor a busca pelo seu “processo contínuo de desconstrução e construção, de produção de sentidos, do ser professor, da docência, das práticas sociais e de sua experiência com a cultura da escola” (CARDOSO, 2018, p. 148).

Assim, precisamos lutar por uma formação pautada nos princípios da singularidade, das experiências, atitudes, habilidades e conhecimentos, para que, assim, possamos ressignificar a ação educativa frente aos dilemas vivenciados em nossa sociedade.

### **Para concluir: construindo um caminho...**

Para este texto, buscamos discutir e problematizar sobre a necessidade de se pensar formas de experiências formativas acerca do brincar livre de educadores do ciclo de alfabetização. Uma experiência formativa como um terceiro espaço (NÓVOA, 2011), para desconstruir e construir pensamentos de uma pedagogia colonizadora, mas, colaborando para uma formação transformadora e contribuindo com o papel da sensibilidade na formação humana. Corroboramos com Adriana Friedmann quando defende que precisamos “reconhecer as crianças enquanto atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo suas autorias, suas diversas linguagens e culturas são desafios centrais para nós, adultos” (FRIEDMANN, 2018, p. 5); por isso, acreditamos em processos, desenhos de caminhos e possibilidades de uma formação sustentada por práticas de escuta e vozes de educadores; isto é, um trabalho coletivo, com partilha de produção de sentidos, compreensões, reconhecimento dos repertórios e saberes acerca do brincar livre das crianças.

Para tanto, buscaremos proporcionar aos docentes experiências formativas, baseadas no trabalho com Ateliês temáticos, nos quais refletiremos sobre a importância da ludicidade para a aprendizagem e formação humana. Neste sentido, desejamos contribuir com os debates sobre a formação continuada mais orgânica, que busque valorizar as experiências formativas da apropriação do brincar livre como estruturantes no fazer pedagógico do ciclo de alfabetização.

## Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 10/2/2009.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

CARDOSO, M. C. **Baú de Memórias**: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 153f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

CARDOSO, M. C. **Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

CARDOSO, M, C.; D'ÁVILA, Cristina Maria; ZEN, Giovana Cristina. **Ressonâncias sensíveis compartilhadas**: espaço de experiência, formação e aprendizagens narrativas de discentes de pedagogia e professores. Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU) [recurso eletrônico] / organizadores Maria Inês Côrte Vitória, Priscila Trarbach Costa. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. ISBN 978-85-397-1247-2. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/129.pdf>

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** 2012. Disponível em: [http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_01/imagens/03/saberes\\_docentes.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf) Acesso em 20 de maio de 2017.

D'ÁVILA, C. M.; FERREIRA, L. G. **Concepções pedagógicas na educação superior: abordagem ontem e hoje.** In: D'ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A. V. (Org.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EduFBA, 2018.

D'ÁVILA, C. M.; CARDOSO, M. C.; XAVIER, A. A. S. **O brincar livre na escola ensino fundamental.** In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores.** Editora CRV, Curitiba, 2018. p. 63-85.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema.** São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M.L.M; DALLA ZEN M.I.H. (Org.) **Planejamento em Destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

FRIEDMANN, Adriana. (Org.). **Escuta e Observação de Crianças: processos inspiradores para educadores.** Ebook. Centro de Pesquisa e Formação SESC. São Paulo, 2018. p. 1-110.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Anais do seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 22 maio. 2020.

LARROSA BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Anped, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LIBÂNEO, J. C.; et al. (Orgs). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ Selma garrido Pimenta).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia, Editora Alternativa, 2004

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber. Livro Editora, 2010.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PINHEIRO, G. C. G. ROMANOWSKI, J. P. **Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885\\_1276.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf) Acesso em 28 de maio de 2017.

SILVA, J. F; ALMEIDA, L.A.A. **Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entaves possibilidades**. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirlei de Pereira da Silva Cruz **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática/**. – Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVIA, M.R. **Exercícios de ser Criança: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos- espaços na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis** “Por que toda criança precisa brincar (muito)?” *Motrivivência*, Ano XIX, nº 29, p. 141-196, Dez./2007.

SOARES, Magda. **Leitura Crítica – Magda Soares A etapa da Educação Infantil BNCC - 3ª Versão**. Belo Horizonte, jan. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer\\_2\\_Infantil\\_Magda\\_Becker\\_Soares.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

## **SOBRE OS AUTORES:**

**Fernando Peixoto de Souza** - Mestrando em Educação – UESB. Pedagogo, Mestrando no Curso de pesquisa e Pós-graduação – PPGED, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor Efetivo da Rede Municipal de Vitória da Conquista. E-mail institucional: 2021m0016@uesb.edu.br E-mail pessoal: [peixoto.fernandosouza@gmail.com](mailto:peixoto.fernandosouza@gmail.com)

**Marilete Calegari Cardoso Doutora em Educação** – UFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL. Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras; coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade (NEPEFILL/UESB), Campus Jequié, Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [marilete.cardoso@uesb.edu.br](mailto:marilete.cardoso@uesb.edu.br)