

O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RESSONÂNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

PLAY IN ELEMENTARY SCHOOL AND ITS RESONANCES FOR TEACHER EDUCATION

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS RESONANCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Marilete Calegari Cardoso ¹ 0000-0002-4088-8249

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Jequié, Bahia, Brasil;
marilete.cardoso@uesb.edu.br

RESUMO:

Este estudo analisa uma experiência formativa fundamentada em uma abordagem sensível, voltada à formação de docentes dos primeiros anos do ensino fundamental, configurando-se como um caminho promissor para a construção e aprimoramento da profissionalidade docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, oriunda da tese de doutorado da primeira autora, embasada na fenomenologia e orientada à compreensão das experiências vividas pelos participantes. A investigação foi conduzida por meio da metodologia da pesquisa formação, combinada ao método (auto)biográfico, utilizando como etnométodo formacional o Ateliê “Catadoras do Brincar” (Cardoso, 2018) fundamentado na “didática ludo-sensível” (D’ávila, 2018). Para promover as reflexões e produzir conhecimento, foram empregadas narrativas, diários, poesias e fotografias, tanto em dimensões individuais quanto coletivas. Os resultados evidenciaram a construção de novos conhecimentos e sentidos pelos docentes participantes, com destaque para transformações na profissionalidade docente, reverberações positivas no desenvolvimento profissional, ressignificação do conceito de brincar livre das crianças e a vivência de sentimentos de alegria e partilha no contexto formativo. A experiência revelou-se um caminho promissor para fortalecer a prática pedagógica e ampliar o entendimento sobre a relevância do brincar livre no processo educativo.

Palavras-chave: pesquisa-formação; ateliê didático sensível; brincar livre; profissionalidade docente; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT:

This study analyzes a formative experience grounded in a sensitive approach, aimed at training teachers in the early years of elementary education, positioning itself as a promising path for the construction and enhancement of teacher professionalism. It is a qualitative research derived from the first author’s doctoral dissertation, based on phenomenology and focused on understanding the lived experiences of the participants. The investigation was conducted using the research-training methodology combined with the (auto)biographical method, employing the “Catadoras do Brincar” Atelier (Cardoso, 2018) as a formative ethnomethod grounded in “playful-sensitive didactics” (D’Ávila, 2018). Narratives, diaries, poetry, and photographs were

used to foster reflections and produce knowledge at both individual and collective levels. The results revealed the construction of new knowledge and meanings by the participating teachers, highlighting transformations in teacher professionalism, positive reverberations in professional development, a redefinition of the concept of children's free play, and the experience of feelings of joy and sharing within the formative context. This experience proved to be a promising path to strengthen pedagogical practice and broaden the understanding of the relevance of free play in the educational process.

Keywords: free play; research-formation; sensitive didactic atelier; teacher professionalism; professional development.

RESUMEN:

Este estudio analiza una experiencia formativa basada en un enfoque sensible, orientada a la formación de docentes de los primeros años de la educación primaria, configurándose como un camino prometedor para la construcción y el fortalecimiento de la profesionalidad docente. Se trata de una investigación cualitativa, derivada de la tesis doctoral de la primera autora, fundamentada en la fenomenología y centrada en la comprensión de las experiencias vividas por los participantes. La investigación se llevó a cabo mediante la metodología de investigación-formación combinada con el método (auto)biográfico, utilizando como etnometodología formativa el Ateliê "Catadoras do Brincar" (Cardoso, 2018), fundamentado en la "didáctica lúdico-sensible" (D'Ávila, 2018). Para promover reflexiones y producir conocimiento, se emplearon narrativas, diarios, poesías y fotografías, tanto a nivel individual como colectivo. Los resultados evidenciaron la construcción de nuevos saberes y significados por parte de los docentes participantes, destacándose transformaciones en la profesionalidad docente, reverberaciones positivas en el desarrollo profesional, resignificación del concepto del juego libre infantil y la vivencia de sentimientos de alegría y compartición en el contexto formativo. La experiencia se reveló como un camino prometedor para fortalecer la práctica pedagógica y ampliar la comprensión sobre la relevancia del juego libre en el proceso educativo.

Palabras clave: investigación-formación; taller didáctico sensible; juego libre; profesionalidad docente; desarrollo profesional.

Introdução

A docência é marcada pelas relações humanas, configurando-se como uma atividade interativa e dialógica, em que diversas linguagens se tornam atuantes e significativas para o alunado. Neste contexto, uma das questões atuais na formação de professores da educação básica consiste em refletir sobre caminhos que permitam repensar a inter-relação entre o brincar, a formação docente e a profissionalidade, concebendo-os como saberes dialéticos e intrinsecamente relacionados. Este artigo, a partir de um estudo de doutorado já concluído, propõem uma revisitação dos achados à luz de novos olhares teóricos e formativos. O objetivo é reorganizar e ampliar as contribuições da investigação, de modo a aprofundar o diálogo sobre o brincar livre das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I e suas implicações para a formação e as práticas docentes.

A problemática desta investigação está relacionada a contribuição do brincar livre – igualmente conhecido como brincadeiras espontâneas é uma forma de atividade lúdica – caracterizado pela ausência de regras fixas, imposições e sem intervenções direta do adulto (Cardoso, 2018; Truccolo; Rosa, 2024). Nossas experiências e estudos têm evidenciado que esse tipo de brincadeira vem sendo frequentemente negligenciado ou inviabilizado por muitas propostas pedagógicas consideradas essenciais no ensino fundamental I. Como consequência, o movimento natural e espontâneo das crianças de seis e dez anos, durante o brincar no ambiente escolar, tem se tornado cada vez mais restrito e reduzido. Com isso, os corpos tornam-se progressivamente acomodados às cadeiras, e o brincar passa a ser relegado a segundo plano. (Cardoso, 2018).

Reforçamos que a supressão da sensibilidade, por parte de professores e dirigentes escolares, em relação ao brincar livre, evidencia, direta ou indiretamente, problemas como a massificação do ensino, falta de criatividade e autoria da criança, o baixo rendimento escolar e o aumento da violência nas escolas, entre outros fatores. Esses elementos indicam que a formação oferecida aos docentes carece de uma compreensão estética e sensível sobre o ato de educar. Além disso, observa-se a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a necessidade do brincar livre na formação docente e no aprimoramento da profissionalidade. (Cardoso, 2018). Pensar em formação que dialogue com a cultura lúdica no ambiente escolar significar adotar práticas contra-hegemônicas que não apenas ofereçam e promovam momentos lúdicos, mas, sobretudo, proponham uma educação mais humanizadora e democrática.

Além disso, como docentes e pesquisadoras, alinhamo-nos à visão de Catunda e Fortunato (2022, p.4), que destacam a possibilidade de “abrir os caminhos da sensibilidade, do afeto, do acolhimento e de todos os sentimentos que permeiam o mundo da educação”. Neste contexto, ao reconhecermos a necessidade de uma formação no espaço escolar, fundamentadas em experiências de produções de sentidos e reflexões que possibilitem um debate mais aprofundado sobre o brincar livre no ambiente escolar, foi proposta uma pesquisa-formação direcionada aos professores, coordenador e ao gestor de uma escola do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, da rede municipal de Jequié, por meio de ateliê “Catadoras do Brincar” (Cardoso, 2018).

Vale destacar que esta investigação/formação, conforme descreve Cardoso (2018), teve origem na pesquisa interinstitucional (UFBA/UNEB/UESB), intitulada Baú Brincante, desenvolvida entre agosto de 2016 e dezembro de 2017. Esse estudo deu atenção especial à “problemática do brincar e ao potencial de objetos não estruturados ou materiais recicláveis na

produção de brincadeiras livres das crianças. Além disso, trouxe à tona o problema da ausência de adultos no pátio da escola” (Cardoso, 2018, p.18).

Com base neste contexto, evidenciou-se a necessidade de um ambiente reflexivo sobre a “formação baseada nas experiências e por meio de com-versações” (Macedo, 2018, p.208), a partir das observações realizadas do brincar livre, “feitas pelos próprios professores, que têm uma relação direta com o seu trabalho, produzindo conhecimento ao mesmo tempo que formam aqueles que as realizam”, como propõe Nóvoa (2022b, p.07). Neste sentido, trazemos à baila a pesquisa-formação (Macedo, 2018) como um espaço privilegiado de reflexão sobre as vivências das professoras colaboradoras do Baú Brincante, mediadas pelo ateliê “Catadores do Brincar” (Cardoso, 2018), promovendo um processo de auto e interconhecimento, “cunhado pela égide da educação sensível constituída pelo saber ludo-sensível” (Sobral; Porto, 2022, p.2). Simultaneamente, a pesquisa configurou-se como um caminho de aprendizagens, abrindo espaço para redescobertas e ressignificações por parte das docentes acerca do brincar no ensino fundamental (Cardoso, 2018).

Neste manuscrito, analisaremos as narrativas de cinco professoras dos primeiros anos do ensino fundamental que participaram de uma experiência formativa fundamentada em uma abordagem sensível. O foco está em compreender as percepções dessas docentes sobre o projeto Baú Brincante e como as observações e mediações sensíveis em torno do brincar livre infantil repercutiram em suas profissionalidades. Tais reflexões evidenciam as aprendizagens construídas ao longo da pesquisa-formação, com intuito de contribuir de forma significativa para a prática docente na Educação Básica.

Opções metodológicas: uma Etnopesquisa Formação

Nesta pesquisa qualitativa, adotamos a Etnopesquisa Formação (Macedo, 2018), em associação ao método (auto)biográfico, utilizando o Ateliê “Catadoras do Brincar” como etnométodo de intervenção “didática ludo-sensível” (D’ávila, 2018) e fundamentado na fenomenologia compreensiva de Maffesoli (2005). Essa abordagem justifica-se pela necessidade de investigar e produzir saberes “por meio de com-versações [...] uma formação realizada pela criação de saberes e a criação de saberes se nutrindo da poiesis formativa” (Macedo, 2018, p. 208).

Neste contexto da pesquisa-formação, adotamos como etnométodos o ateliê “Catadores do Brincar” (Cardoso, 2018) e as “narrativa com-versada” Macedo (2018), vivenciados com as professoras colaboradoras do projeto Baú Brincante. Optamos por essa escolha por

compreendermos que “compreender as compreensões é seu trabalho hermenêutico primordial” (Macedo (2018, p.206). Desse modo, trazemos para o centro dessa escuta interpretativa o foco particular dos fenômenos relacionados ao brincar livre.

Esta pesquisa-formação foi realizada em uma escola da rede municipal de Jequié, Bahia, que, para fins deste estudo, foi denominada “Ilha das Flores”. Participaram da investigação cinco professoras — Flor, Luz, Marina, Bella e Amor — que atuavam com turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I e que aderiram voluntariamente à proposta do estudo. Ao longo do desenvolvimento do projeto Baú Brincante, as professoras participantes registraram as brincadeiras construídas pelas crianças com o uso de materiais não estruturados — como tecidos, papelão, aspirador de pó, liquidificador, teclado de computador, telefones, pneus, entre outros — que se configuraram como artefatos lúdicos, potencializando a criação de brincadeiras espontâneas.

Segundo estudos de Cardoso (2018), o termo ateliê é compreendido como um estúdio — do latim *studere* —, um espaço de trabalho e criação, onde se cultivam o desejo de experimentar, inventar e produzir arte. Inspiradas por esse sentido, buscamos produzir estratégias criativas e sensíveis, mobilizando dispositivos como poesias, fotografias, pinturas, colagem, desenhos, entre outros, possibilitando que as professoras participantes ressignificassem suas narrativas a partir de novas composições, em um movimento de escuta e criação.

O ateliê “Catadores do Brincar” foi constituído ao longo de seis encontros, realizados durante as Reuniões de Atividade Complementar (ACs), com a duração de quatro horas cada. Tais reuniões são reconhecidas como tempos institucionais de estudo e planejamento docente, acompanhada pela Coordenadora Pedagógica e regulamentadas por diretrizes educacionais. A cada encontro, foi proposta uma atividade inspirada na ludicidade, evocando os sentidos do corpo: olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar (Cardoso, 2018). Assim, o ateliê se fez espaço de reflexão e sensibilidade, abrindo caminho para a escuta do brincar e das infâncias.

Os encontros formativos, conforme Cardoso (2018), foram organizados a partir das seguintes proposições:

- a) Proposição: Olhar para o brincar livre - Eu Catador, ontem e hoje: Essa proposição buscou provocar reflexões sobre os modos como os (as) docentes percebem o brincar das crianças, valorizando o olhar como gesto interpretativo e formativo.
- b) Proposição: Escutar a poesia das vozes e do brincar das crianças - Aqui, a escuta foi compreendida como ato sensível e poético, que permite acessar o universo

expressivo das infâncias e ressignificá-los por meio da palavra poética, ou seja, escrita de poesia.

- c) Proposição: Sentir que o Brincar livre reverberam – as participantes foram convidadas a reconhecerem os sentidos e significados do brincar livre em suas práticas, a partir de questões como “o que sente? E “como se sente?”, favorecendo uma escuta do corpo e das emoções no contexto educativo.
- d) Proposição: O que toca o brincar das crianças para a profissionalidade – ampliou essa escuta, abordando o saber sensível na formação inicial e continuada e suas reverberações na constituição da profissionalidade docente.
- e) Proposição: O sabor do Brincar livre das crianças e suas ressonâncias – Esta última proposição convidou as participantes a refletirem sobre os sabores e as marcas que o brincar livre deixa na formação e no fazer pedagógico, evocando memórias, afetos e aprendizagens.

A cada encontro, foi proposta uma atividade inspirada na ludicidade, evocando os sentidos do corpo: olhar, escutar, sentir, tocar e cheirar. Assim, o ateliê se configurou como um espaço de reflexão e sensibilidade, abrindo caminhos para a escuta do brincar e das infâncias.

Com o objetivo de analisar as informações e compreensões produzidas pelas professoras participantes, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, a fim de aprofundar a interpretação dos “sentidos manifestados pelos sujeitos participantes da pesquisa” (Valle; Ferreira, 2024, p.4). Diante da expressiva quantidade de informações geradas pelas narrativas das professoras em seus diários de campo, produzidas ao longo dos encontros no ateliê, este texto focaliza a seguinte questão: o que toca o brincar das crianças para a profissionalidade?

A partir dessa indagação, organizamos a análise em torno de três eixos interpretativos que emergiram do material empírico: a) Baú Brincante: mobilização da prática docente; b) Formação de ressonância sensível; c) reverberações do brincar sobre a profissionalidade docente.

Brincar livre e suas implicações na profissionalidade docente

Em busca por compreender o brincar livre das crianças e suas implicações para a profissionalidade docente, voltamo-nos à etimologia da palavra brincar. Etimologicamente, o termo deriva do latim *vinculum*, que significa “laço”. Em português, *vinculum* originou o substantivo brinco, do qual derivou o verbo brincar, associado a ações como divertir-se, recrear-se, distrair-se. Esse percurso etimológico já indica que brincar é, antes de tudo, um ato de conexão – um laço que une, envolve, afeta e transforma, é um “outro possível” que convoca tanto as crianças quanto os adultos, “à nos chamar a ação pela força do verbo” (Santos, 2021, p.16).

Conforme os estudos de Cardoso (2018), no brincar livre, a criança estabelece um vínculo — uma ligação com algo em si mesma e com o outro — ao projetar sua própria corporeidade. Trata-se de uma experiência marcada por uma forte carga corporal, emocional e afetiva. Esse vínculo constitui-se organicamente na posse comum de valores enraizados, como a língua, as posturas corporais e os gestos que emergem das minúsculas situações da vida cotidiana.

Ainda segundo Cardoso (2018), o brincar livre ganha destaque na educação a partir do pensamento romântico, especialmente com as contribuições de Friedrich Fröebel. Para este pensador a brincadeira representa o mais elevado grau de desenvolvimento da criança, sendo a espontaneidade e a liberdade inerentes ao jogo os elementos que justificam sua valorização no contexto educativo. Nesta perspectiva, o objetivo do brincar livre é possibilitar à criança o acesso a uma liberdade autônoma, por meio de um processo de autoeducação.

O brincar livre é também compreendido como lugar de experiência específica da linguagem e, portanto, uma potência de aprendizagem. Brincar pressupõe envolvimento, adesão, imaginação, compartilhamento de experiências que ocorrem tanto individualmente quanto em grupo. Só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada em uma situação em que o sujeito adere de forma espontânea. Neste sentido, compreendemos o brincar livre, neste estudo, como uma potencialização da experiência lúdica — um espaço em que o espírito livre da criança pode fluir, permitindo-lhe agenciar produções que evocam o pensar, o sentir e o imaginar de cenas que compõem a trama da vida (Cardoso, 2018).

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade — e a urgência — de que o (a) docente desenvolva um olhar e uma escuta sensíveis diante das experiências do brincar espontâneo das crianças do ensino fundamental. Essa sensibilidade torna-se cada vez mais imprescindíveis para favorecer o protagonismo e agenciamento da criança, abrindo caminhos para a valorização da cultura lúdica na escola. Tal abertura permite o diálogo e a reflexão sobre a necessidade compreender o brincar como prática social, reconhecido como direito da criança em qualquer idade; desta forma capaz de transgredir o que está posto em todos os níveis de ensino (Cardoso, 2018). Entendemos que é a partir dessa experiência do olhar sensível para o brincar que a profissionalidade docente se constitui, sobretudo na produção de sentido que emergem da escuta e da presença atenta junto às infâncias.

A profissionalidade docente resulta dos saberes construídos e mobilizados no exercício da profissão, especialmente os saberes didáticos e pedagógicos. Ser professor e ser professora exige que formação e profissionalidade sejam compreendidas como processo contínuo,

inacabado e sempre em movimento — ancorado em uma visão complexa, marcada pela singularidade, pelo diálogo e pela sensibilidade. Nesse contexto, Nóvoa (2022a, p. 78) nos alerta:

Estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação.

Em sintonia com essa perspectiva, Souza e Sales (2024) destacam que o conceito de profissionalidade docente está intrinsecamente ligado ao termo **profissionalização**, pois envolve diferentes formas e dispositivos: a profissionalização da atividade, do grupo que a exerce, do conhecimento, das pessoas que desenvolvem o trabalho e da própria formação. Segundo os autores, trata-se de um conceito originado nas lutas sindicais italianas, que passou por um processo de ressignificação na França ao final do século XX. E, como explicam, “apesar de — ou talvez em virtude de — suas múltiplas conotações, o seu uso prosperou” (Souza; Sales, 2024, p. 7).

Dessa maneira, compreendemos a necessidade de problematizar e perspectivar caminhos para uma formação contínua que mobilize professoras e professores a pensar uma docência comprometida com uma educação integral (Cardoso, 2018). Trata-se de uma formação que contribua para a construção de práticas mais afetuosas e humanizadas, capazes de promover mudanças significativas na vida dos sujeitos. É uma formação que que consolida a profissão docente não apenas no plano da preparação técnica e pedagógica, mas também no plano do reconhecimento e da afirmação pública da docência. Essa construção se dá por meio do engajamento compartilhado entre a escola e a universidade, com a participação ativa dos professores (Nóvoa, 2022b).

Segundo Cardoso (2018), o pesquisador Antônio Nóvoa “vem defendendo uma formação contínua que possibilite ao professor a construção e valorização de seu trabalho docente, transversalmente, de partilhas de experiências vividas” (Cardoso, 2018, p. 109). O autor propõem uma nova perspectiva de formação, apontando características de um “novo lugar”, concebido como espaço de convivência de realidade plurais. Neste contexto, a escola é compreendida como um terceiro espaço formativo, no qual as narrativas das experiências — individuais e coletivas — ganham centralidade, promovendo autocompreensão, investigação e reflexão de forma indissociável da ação docente (Cardoso, 2018).

**O BRINCAR DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RESSONÂNCIAS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

Marilete Calegari Cardoso

Com base nas leituras de Nóvoa (2017, p. 1115-1117), Cardoso (2018) apresenta quatro características que ilustram a proposta de formação docente defendida pelo autor, organizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Características do novo lugar de Formação, segundo Nóvoa (2017)

1ª característica – Uma casa comum da formação e da profissão	[...] primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas; um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.
2ª característica – Um lugar de entrelaçamentos	A força deste lugar encontra-se na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas; [...] A colaboração é a segunda palavra-chave. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.
3ª característica – Um lugar de encontro	Neste lugar produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica.
4ª característica – Um lugar de ação pública	Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública. Não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos académico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer?

Fonte: Cardoso, (2018, p. 110).

Nóvoa (2017; 2022a; 2022b), ao reconhecer a importância da colegialidade docente, destaca a colaboração como eixo central para a constituição e consolidação do conhecimento profissional. O autor aborda o fenômeno da formação, reconhecendo-a de forma significativa e relacional, sobretudo suas dimensões humanas, considera necessário conduzir a valorização das “dimensões da pessoalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente” (Nóvoa, 2022a, p. 77)

Em nossa pesquisa –formação, propusemos a criação do Ateliê “Catadoras do Brincar” Cardoso (2018), como um espaço de diálogo e colegialidade docente, ancorado em uma proposta de formação sensível. A intenção foi “reduzir o território (des)ocupado pelo brincar, superando discursos vazios sobre a importância da ludicidade na formação do pedagogo e defendendo-a, em vez disso, como uma necessidade formativa” (Alves; Lucindo; Leal, 2024, p. 19). Trata-se de um ambiente que possibilita:

[...] focalizar conhecimentos e modos existenciais, percebidos numa ótica ética e estética, possibilitando ao sujeito ampliar sua capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como um olhar mais sensível aos problemas educacionais e pedagógicos. Ao mesmo tempo em que formamos e que os professores se autoformam, produzimos informações com a pesquisa.

Cardoso (2018), e outros pesquisadores como, Rosa (2019) e Avelino (2024), nos provoca a pensar um espaço formativo contínuo de ressonância sensível — um lugar em o desenvolvimento profissional docente possa ocorrer por meio das narrativas. Para Cardoso (2018), conjectura-se a criação de espaços de colaboração e intercâmbios abertos, fluidos e com poucas restrições, que permitam às pessoas responder aos seus problemas com o apoio fortalecido pelo colegiado docente e comunidade. Rosa (2019) nos convida a compreender a ressonância como uma forma de interação baseada na troca mútua de influência entre o indivíduo e o ambiente, resultando em conexões significativas e transformadoras. Para Avelino (2024), compara a ressonância a um pêndulo, sugerindo que as interações humanas são movidas por afinidades, ‘vibrando’ em sintonia. Essa afinidade energética facilita a comunicação e promove uma troca eficaz de experiências e ideias” (Avelino, 2024).

Assim, tornar real uma educação de ressonância sensível nos dias atuais requer abertura de movimentos pautados na escuta, do senso compreensivo, na simpatia e na empatia. Conforme Macedo (2018), a “narrativa com-versada” constitui uma experiência que possibilita processos de autoformação e heteroformação vivenciados nas práticas formativas pelas vias da subjetividade. Neste sentido, a experiência narrada — seja em forma de poesia, metáfora ou manifestação artística — cria condições para que os sujeitos voltem a brincar com a imaginação, instaurando um clima de permissividade, liberdade, criatividade e de integração corpo-mente-espírito. Por fim, uma formação sensível, atenta à cultura da escola, busca vislumbrar o desenvolvimento da profissionalidade docente, pelas vias afetivas, mentais, estéticas e lúdicas do ser (Cardoso, 2018).

Brincar livre na formação e profissionalidade docente ensino fundamental I

O processo da pesquisa-formação dinamizado no Ateliê “Catadores do Brincar” (2018), proporcionou momentos de reflexão e aprendizagens entre pares, por meio de trocas, diálogos e partilhas entre as professoras Flor, Luz, Marina, Bella e Amor. Com isso, o ateliê se consolidou como um ambiente colaborativo de formação permanente, constituído a partir do movimento experiencial do tecer à docência (Souza; Silva, 2020).

Nesse percurso, mediado por “narrativas com-versadas” Macedo (2018), as professoras refletiram e construíram sentidos em torno da seguinte questão: como o brincar livre das

crianças reverbera na profissionalidade das docentes participantes desta pesquisa? Para responder a essa indagação, apresentamos, a seguir, as informações que subsidiaram a análise.

Baú Brincante e o brincar livre: mobilização da prática docente

As docentes que participaram do “Ateliê Catadoras do Brincar” (Cardoso, 2018) foram instigadas a refletir sobre seu envolvimento como colaboradoras do projeto Baú Brincante e a maneira como essa proposta as afetou, mobilizando-as – ou não – para mudanças em suas práticas pedagógicas. De modo geral, ao longo do processo formativo, revelaram que o projeto contribuiu para potencializar a criatividade das crianças e influenciou positivamente suas práticas em sala de aula. Um exemplo é o relato da professora Flor, que desenvolveu com sua turma uma atividade a partir da experiência vivida com o Baú Brincante. .

[...] No decorrer do projeto Baú Brincante, minhas inquietações foram sanadas. Pude constatar, na prática, a contribuição dessa fonte de criatividade em sala de aula com os meus alunos. Propus que escrevessem uma cartinha contando a experiência de participar do projeto para alguém de sua escolha, e o resultado foi fantástico (Flor – Dados do Registro livre).

As falas da professora Flor evidenciam o quanto o projeto Baú Brincante mobilizou sua prática docente, ao propor que as crianças elaborassem suas próprias histórias a partir da experiência com o brincar livre, utilizando os materiais não estruturados do baú. Fica evidente que a professora colocou em prática seu saber-fazer, ao criar estratégias de escritas baseadas nas vivências lúdicas das crianças, mediadas pelo projeto. Para Cardoso (2018), esse movimento caracteriza-se como a reconstituição progressiva da profissionalidade docente no ambiente da sala de aula, através da ressignificação dos saberes que emergem da experiência e sustentam as práticas pedagógicas.

Para a professora Luz, as experiências que mais a tocou e mobilizou sua prática, no contexto do projeto Baú Brincante, foi a experiência do olhar — observar as crianças brincando. Em especial, ela narra uma cena envolvendo uma aluna com deficiência durante o desenvolvimento do projeto:

[...] vê e observar “Natalia” com as crianças brincando [...] é um sentimento que contagia não somente a mim e à cuidadora dela, mas contagia a toda escola, todo mundo. Porque nós já tivemos muitas crianças com necessidades especiais. [...] Então assim, quando a gente vê uma Natália ficar parada no meio daquela brincadeira. Você vê, pelo semblante dela, que parece até que está curtindo. Mas ela não consegue, pela deficiência, entende? E a gente está de cá olhando Natália naquela situação — e compreendendo. [...] A gente foi construindo essa sensibilidade [...] É muito legal ter essa sensibilidade [...] o olhar tem essa sensibilidade (Luz, Dados do Ateliê/olhar).

O que mobilizou a professora Luz foi o olhar sensível e compreensivo para as singularidades presentes nas cenas das crianças que brincavam — ou daquelas que participavam do brincar apenas por meio do olhar. Para professora, “o projeto Baú Brincante possibilitou uma formação integral para todos envolvidos no espaço escolar” (Cardoso, 2018, p.134), ao favorecer experiências de escuta, atenção e sensibilidade. Como afirma Maffesoli (2005, p. 91), “a observação traduz bem a infrangível organicidade da vida social [...] observar torna visível uma força invisível”.

O brincar livre, mediado pelo Baú Brincante, foi a experiência que mais encantou e mobilizou a prática da professora Bella, ao longo do processo de pesquisa- formação vivido no contexto do ensino fundamental.

Entre todas as experiências vividas no ensino fundamental, aquela que mais me encantou foi o projeto *Baú Brincante*. Essa iniciativa materializou, na prática, a importância do brincar em todas as fases da vida — inclusive no ensino fundamental. Brincar é um gesto simples, mas carregado de significado: por meio dele, as crianças expressam suas vivências cotidianas, liberam a imaginação e manifestam emoções — sejam elas agradáveis ou não. Isso oferece ao professor a possibilidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes. Como resultado, observamos tanto o avanço no processo de aprendizagem dos alunos quanto um crescimento profissional marcado por experiências lúdicas e significativas, capazes de transformar a prática docente. (Bella – Dados do Ateliê/Toque)

As narrativas da professora Bella desvelam o modo como o Baú Brincante, em sua essência lúdico e formativa, teceu mudanças significativas em sua prática pedagógica. Seu encantamento com o projeto revela uma escuta atenta e um olhar apurado para as infâncias — experiências singulares que despertaram e impulsionaram, em sua profissionalidade, a consciência da ludicidade como componente essencial do fazer docente.

Formação de ressonância sensível

Quanto ao segundo eixo de análise, a voz da professora Amor revela uma formação de ressonância sensível, narrada em movimento como uma experiência formativa— compreendida como potência para a construção e reconstrução de seus saberes (Cardoso, 2018). Uma “narrativa com-versada” Macedo (2018), — entendido aqui não apenas como relato, mas como gesto criador de sentido — abre frestas na percepção, revelando paisagens inéditas e oferecendo acesso a novas dimensões da realidade. "Olhar por outros ângulos" (Macedo, 2015, p.78).

Ficou guardado em mim, desde nosso primeiro encontro de formação, em que transformamos uma simples caixa de sapato no nosso baú, para relembrar nossas brincadeiras. Depois, me vejo ali, entre todos, sentados no salão, cercados pelos brinquedos de sucatas que as crianças tanto amam, recriando nossas brincadeiras. E

**O BRINCAR DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RESSONÂNCIAS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

Marilete Calegari Cardoso

nós, ali, lendo as leituras das fotografias, com olhos atentos, corações tocados, observando a alegria das crianças, todos unidos. Só sinto alegria. É isso que pulsa em mim agora, neste nosso último encontro (Amor, Dados do Ateliê/toque).

Essa lógica da ressonância sensível também é evidenciada quando a professora diz: “só sinto alegria [...] é isso que pulsa em mim agora”. Essa expressão não apenas comunica um estado emocional, mas revela uma forma de saber que emerge da afetividade. Para D’Ávila (2018), a formação ludo-sensível propõe exatamente isso: educar os sentidos, valorizar a escuta e promover a emergência de uma didática que parte do sensível e do vivido para transformar a prática docente. Como destacam Sobral; Porto (2022, p.2), “a escuta dá condição de integrar, estruturar, dialogar, interpretar as situações e acontecimentos, ou seja, contribuir com um futuro da “história de formação”, construída na narrativa [...]”. Neste sentido, a leitura das fotografias, o gesto de brincar com sucatas, o estar em roda — todos esses elementos funcionam como acionadores de uma pedagogia que toca, que mobiliza e que produz deslocamentos internos. De tal modo, “o momento presente assume um valor de eternidade e de preenchimento da ideia de prazer que reside no que se faz - seja com o passado ou o futuro” (Sobral; Porto, 2022, p.4)

As narrativas da professora Bella também se referem ao brincar livre, na condição de experiência de linguagem para criança e revelam, ainda, que a formação lhe proporcionou um avanço profissional, como descreve a seguir:

Participar dos encontros no ateliê, foi um presente. Daqueles momentos formativos que a gente leva no coração e guarda com carinho. Foram vivências que despertaram em mim a profunda gratidão de testemunhar o brincar livre das crianças. Esse brincar permitiu que, por alguns instantes, elas voltassem a ser crianças - ao mesmo tempo, esquecidas do corre-corre que a vida adulta impõe. [...] Encantei-me com as oficinas. Me permiti mergulhar nas propostas, e ali me delicieei com a liberdade de criar — uma liberdade que estava meio adormecida dentro de mim. Mesmo com certa timidez, consegui expressar um pouco da minha vivência naquele espaço acolhedor (Bella, Dados do Ateliê/toque).

A narrativa de Bella destaca a relevância da observação do brincar livre das crianças para compreender o seu criar, constituindo-se, então, um dispositivo formativo indispensável para a construção da profissionalidade docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Seu relato evidencia que o brincar livre — tão central para as crianças — também atua como dispositivo formativo para os adultos, reativando memórias, afetos e expressões muitas vezes adormecidas no cotidiano da docência.

Revela, ainda, que os encontros no ateliê proporcionaram não apenas uma experiência estética e lúdica, mas uma vivência formativa marcada por sensibilidade, encantamento e reconexão com o próprio gesto criador. Quando a professora afirma que “participar dos encontros no ateliê foi um presente”, sinaliza uma experiência que ultrapassa a dimensão

técnica da formação, abrindo espaço para o afeto, o sensível e o vivido — elementos centrais na proposta de Cardoso (2018). Para a autora, a ressonância sensível é um movimento essencial para o bem-estar e a felicidade humana, em qualquer etapa da vida. A liberdade, afirma Cardoso, “está dentro do corpo do ser — e não é diferente com o professor” (2018, p. 170).

O terceiro eixo de análise: ressignificação da profissionalidade docente

A Profissionalidade docente não se refere apenas ao ofício de ensinar, mas, sobretudo, à expressão dos princípios que se busca concretizar na prática educativa, em um movimento contínuo de idas e vindas. Neste mesmo sentido, a professora Luz afirma que sua “vida profissional está relacionada a crescimento, a caminhada, a caídas, levantadas para mais aprendizagens e todos que contribuíram direta e indiretamente em minha vida, os considero luzes”. Ou seja, o desenvolvimento de uma carreira profissional se configura-se, de fato, como um processo — e não como uma simples sucessão de acontecimentos desconectados (Cardoso, 2018). Trata-se de um percurso não é linear, marcado por experiências, tropeços e reinvenções que, em sua complexidade, compõem a trajetória de qualquer professor (a).

Conforme suas narrativas, a profissionalidade da professora Luz vem sendo constituída por experiências em diversas modalidades de ensino, com reconhecimento de que sua relação para/com “outros” tem contribuído significativamente para seu crescimento e aprendizagens. Essa perspectiva dialoga com o que afirmam Souza e Sales (2024), ao destacarem que “aprender de forma contínua, através de movimentos colaborativos, analisando, experimentando, avaliando e alterando conjuntamente com os pares se constitui um princípio fundamental da formação continuada de professores” (Souza e Sales, 2024, p. 4).

Nesse aspecto, a docente compartilha: “Como professora, completamente inserida no projeto Baú Brincante e a formação no ateliê, tive a oportunidade de ir além aos meus sentimentos e aprendizagem, como também as transformações que os mesmos nos trouxeram para a nossa prática”. Essa fala da professora Luz, revela que a ação docente requer uma aprendizagem permanente e coletiva, voltada à construção de saberes novos e em constante reconstrução, como destaca Cardoso (2018). Para autora, a “profissionalidade é um movimento contínuo de desconstrução e reconstrução de sentidos, tanto sobre o ser professor quanto sobre a docência, as práticas sociais e as experiências vividas com a cultura da escola” (Cardoso, 2018, p.154). Dessa forma, a profissionalidade docente emerge como um processo dinâmico e relacional, sustentado por experiências sensíveis, pela escuta entre pares e pela abertura ao novo

— elementos que se evidenciam na narrativa da professora Luz e que se tornam centrais para uma formação verdadeiramente transformadora.

Tal perspectiva também se manifesta na fala da professora Marina,

[...] Depois, com o tempo, foi se transformando. [...] Onde tudo parecia tão complexo, mas, com o passar do tempo, a experiência de observar e escutar torna tudo mais fácil. [...] é uma formação que não vê só a teoria; a sensibilidade do olhar é muito importante. O olhar sensível nasce quando se retira o adulto de cena e deixa a criança interior renascer. É o sentimento de possibilidades - mesmo com coisas inutilizadas - se transformam, diante de nós, trazendo à tona a vida social e corriqueira das crianças; [...] Para nós, esses momentos foram de construção e reconstrução de sentidos de nossas práticas. (Marina, Dados do Ateliê/toque).

Sobre a questão da profissionalidade, a professora Marina também relata: “Para que esse trabalho tivesse uma formação sensível, tivemos que parar de analisar os nossos alunos, para além dos conhecimentos cognitivos aprendidos, para então observar as nossas crianças brincantes. Porque a criança precisa de experiências concretas, de desafios [...]”.

O excerto revela o entrelaçamento entre vivência, sensibilidade e profissionalidade na formação docente, especialmente no contexto do Baú Brincante e do ateliê como espaço formador. Assim, ao proporcionar à criança a experiência do brincar livre, o professor constrói um espaço de narrativas e experiências, estabelecendo uma nova relação com a linguagem, a cultura e a história (Cardoso, 2018).

Esse movimento possibilita ao sujeito (re)pensar e (re)construir suas práticas, seus saberes e seus conhecimentos. A dimensão criativa e recriada da prática é reconhecida por Marina como “momentos de construção e reconstrução de sentidos das nossas práticas”. Ou seja, a formação não se dá apenas pela teoria, mas também pelo mergulho no vivido, no sensível e no experienciado. Quando a professora afirma que o "olhar sensível nasce quando se retira o adulto de cena e deixa a criança interior renascer", ela mobiliza uma dimensão formativa que transcende o racional e convoca o sensível, o estético e o lúdico como caminhos de reinvenção do ser docente.

Esse renascimento da criança interior não é um retorno nostálgico da infância, mas a ativação de um olhar sensível e uma escuta mais aberta, de uma presença mais inteira e de uma imaginação criadora que habita o cotidiano da docência. É nesse estado de presença sensível que o educar permite afetar e ser afetado pelas experiências vividas com as crianças, reconhecendo nelas não apenas objetos de ensino, mas sujeitos que também ensinam. Neste sentido, como afirmam (Sobral; Porto, 2022, p.10), “uma formação docente pautada por uma

educação sensível pode constituir-se no desvelar de caminhos que tragam à sua atuação profissional uma qualidade mais próxima à organicidade da vida”.

Assim, a formação se revela como um processo continua de afinação entre o projeto pessoal, o educativo e o social, de abertura ao imprevisível e de reencontro com a ludicidade perdida ou adormecida – aquela que, quando ativada mediante a formação continuada, permite que o docente brinque, crie e ressignifique seus modos de estar, sentir e ensinar. É esse espaço entre o brincar e o formar que se constrói uma profissionalidade mais comprometida com o humano.

Conclusões e implicações

Na expectativa de atender ao objetivo proposto para o texto em tela, levantamos o questionamento: como o brincar livre das crianças reverbera sobre a profissionalidade das docentes participantes, por meio da pesquisa-formação - ateliê didático “Catadoras do brincar”? De antemão, compreendemos que esse movimento se mostra significativo por se tratar-se de uma formação sensível (estésica e estética), voltada a contribuir de forma efetiva para o exercício da docência na Educação Básica.

A análise das narrativas das cinco professoras participantes evidenciou que a experiência formativa vivida no ateliê Catadoras do Brincar, proposto por Cardoso (2018), no contexto do projeto Baú Brincante, constituiu-se como um espaço potente de escuta, reflexão e construção coletiva de sentidos sobre o brincar livre na escola. Uma pesquisa – formação, fundamentada em uma abordagem sensível, essa vivência possibilitou às docentes ressignificar suas práticas e ampliar suas compreensões sobre a infância e o papel do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.

As mediações sensíveis realizadas pelas professoras, a partir da observação atenta das brincadeiras espontâneas das crianças, revelaram deslocamentos significativos em suas formas de pensar e agir na docência. Tais movimentos formativos, como aponta Cardoso (2018), são marcados pela capacidade de mergulhar no vivido e, a partir dele, (re)construir saberes e práticas em permanente transformação. O brincar livre, muitas vezes negligenciado nas práticas escolares, foi reconhecido como linguagem legítima da infância e como eixo estruturante de uma pedagogia mais humanizadora.

Concluimos que essa formação sensível sobre o brincar livre das crianças, mobilizou significativamente a prática docente, na medida em que as professoras passaram a compreender as diferentes linguagens do brincar como fonte de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de propostas formativas que integrem sensibilidade, escuta e ludicidade como dimensões essenciais para o fortalecimento da profissionalidade docente.

Por fim, caminhos como o vivido neste estudo revelam que é possível construir uma docência que acolha as infâncias em sua potência criadora, que reconheça o valor do brincar como experiência formativa e que se comprometa com práticas pedagógicas mais éticas, afetivas e transformadoras.

Referências

ALVES, Daniel Cardoso; LUCINDO, Nilzilene Imaculada; LEAL, Regina Rosa dos Santos. O brincar na formação do pedagogo: currículo proclamado é currículo praticado? **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e67/1–23, 2024. DOI: 10.5902/1984644474324. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/74324>. Acesso em: 8 fev. 2025.

AVELINO, Luciana Batista. Ressonância Energética na Educação: uma abordagem Keppeana para a conexão entre professores e alunos. **Revista de Psicanálise Integral**, Volume: 34, Número: 43 p. 31- 44, 2024. Disponível em: https://fatrinossasenhora.edu.br/wp-content/uploads/2024/10/Revista-de-Psicanalise-n43-outubro-2024-ca_comp.pdf. Acesso em 8 fev.2025.

CATUNDA, Marta Basto; FORTUNATO, Ivan. Educar com o coração: um caminho sensível, possível da docência. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e 11528, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.11528. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11528>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CARDOSO, Calegari Marilete. Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental 1 e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. 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.

MACEDO, Roberto Sidney. **Pesquisar a Experiência compreender: mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidney. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 190–212jan./mar.2018- e-ISSN: 1809-3876. P. 191-212. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 09 fev. 2025.

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

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>. Acesso em: 06 jan. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim Salvador: SEC/IAT, 2022a.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022b. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 09 fev. 2025.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SANTOS, Maria Walburga dos. Brincar e suas poéticas: palmas à porta de casa. In. RIBEIRO, Roseli Gonçalves, et tal. (org.). **Brincar e suas poéticas**. Coleção Oba-Obá. Vol.3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p.15-22.

SOBRAL, Conceição Maria Alves; PORTO, Bernadete de Souza. O Caleidoscópio para uma formação docente ludo-sensível do Pedagogo: é possível! **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 1–19, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i8.11030. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/11030>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de; SILVA, Fabricio Oliveira da. O. Atividades Complementares (ACs) como espaço de formação permanente de professores. In: EPEN - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: EPEN, 2020. p. 1-7. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6533TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOUZA, Eliane Silva; SALES, Mary Valda Souza. Formação continuada e experiências docentes na educação básica: o que dizem os estudos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e15149, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.15149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/15149>. Acesso em: 21 fev. 2025.

TRUCCOLO, Adraiana Barni.; ROSA, Alice Serrrõ da. O brincar livre como recurso potencializador da interação e socialização infantil. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e5580, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n7-029. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/5580>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em:

**O BRINCAR DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RESSONÂNCIAS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**
Marilete Calegari Cardoso

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 09 fev. 2025.
2025.

SOBRE A AUTORA

Marilete Calegari Cardoso.

Pós-doutora em Infâncias pela UFSCar/Sorocaba. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL/UFBA. Contribuição de autoria: autora, realização integral da pesquisa.
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3527762185893794>

Como referenciar

CARDOSO, Marilete Calegari. O brincar de crianças do ensino fundamental e suas ressonâncias para a formação de professoras/es. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21 n. 52, e17288, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17288