UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO PEIXOTO DE SOUZA

O BRINCAR LIVRE E A CULTURA LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VISÃO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Vitória da Conquista - Bahia
2023

O BRINCAR LIVRE E A CULTURA LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VISÃO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de pesquisa: Formação, Linguagens e Processos de Subjetivação

Orientadora: Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso

Vitória da Conquista - Bahia
2023

FERNANDO PEIXOTO DE SOUZA

O BRINCAR LIVRE E A CULTURA LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VISÃO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

(Orientadora)

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará – UFC

(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

(Examinadora Interna)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista - BA

S715b

Souza, Fernando Peixoto de.

O brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização: visão das professoras da rede municipal de Vitória da Conquista -Ba. / Fernando Peixoto de Souza, 2023.

125f.

Orientador (a): Dr. Marilete Calegari Cardoso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 103 – 115.

1. Ciclo de Alfabetização - Métodos. 2. Brincar Livre. 3. Cultura Lúdica. I. Cardoso, Marilete Calegar. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 372.412

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus pela dádiva da vida e por, em muitos momentos aflitivos, proporcionar-me a sua paz e a serenidade para enfrentar os obstáculos que me atravessavam e superar os desafios.

A minha mãe, Suely Peixoto, grande mulher de um coração bondoso na qual me espelho, especialmente pela capacidade de superar grandes vendavais e permanecer com sua candura e amabilidade. Agradeço pela devoção dedicada à minha criação e por me auxiliar materialmente na realização desse trabalho.

À minha irmã Fabricia, pelo companheirismo, apoio, incentivo e carinho.

Júnior Porto, pelo companheirismo e cumplicidade e por me incitar a realizar as mais difíceis travessias.

As professoras Daniele Freire e Bernadete Porto pelas preciosas contribuições nas bancas.

Marilete Cardoso, quem admiro não só pela inteligência e intelectualidade, mas, especialmente, pela paixão e dedicação à atividade acadêmica, bem como pelas reflexões revigorantes acerca das potencialidades do brincar livre. Agradeço pelo papel fundamental desempenhado para a realização desta pesquisa. Você foi calmaria e vendaval, me mobilizando a crescer sempre.

A Nayara Vasconcelos, Renata Pereira, Isabela Nascimento, Didimari, Tainã e Edina Roseci que me ajudaram e incentivaram a não desistir devido as adversidades da vida.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

Fernando Peixoto

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo a relação entre o brincar livre e a cultura lúdica com o processo de alfabetização, na visão dos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA. Inspirada na "investigação do sentido do brincar livre" proposta por Cardoso (2018a), esse estudo se desdobra nas seguintes indagações: como os professores trabalham o processo de alfabetização e qual o espaço do brincar livre nesse ciclo? Quais as visões dos professores do I ciclo de alfabetização acerca do potencial do brincar livre? O brincar livre é visto pelos professores como produção de cultura lúdica no processo de alfabetização? O objetivo geral do estudo é compreender a visão dos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA, acerca da relação entre o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização. Destarte, a metodologia segue os princípios da pesquisa qualitativa, baseada na abordagem epistemológica da multirreferencialidade, tendo como método o ateliê formativo (D' ÁVILA; MADEIRA, 2018; CARDOSO, 2018a). Os dispositivos utilizados para o estudo foram: caixa surpresa, memorial coletivo e fotografias. Tomamos como fundamentação os estudos de (MACHADO, 2001; KRAMER, 2003; HUIZINGA, 2004; BROUGÈRE, 2006; FORTUNA, 2015; LOPES, 2018; CARDOSO, 2018; XAVIER, 2020). Como principais resultados, constatamos que as professoras trabalham o processo de alfabetização centrando as suas práticas nas metodologias tradicionais de alfabetização, e que o brincar livre tem um espaço reduzido na rotina do ciclo, sendo visto como um momento "roubado" do ensino, priorizando conteúdos e/ou atividades escritas como centrais para a aprendizagem da criança, aparentando não conhecerem as potencialidades do brincar livre. Contudo, com os avanços nos encontros dos ateliês formativos, as professoras começaram a sinalizar a existência do brincar livre em sua articulação semanal, ainda que de forma tímida, e, aos poucos, foram construindo o conceito sobre o brincar livre, passando a entender a diferença entre este e o brincar didatizado, que era valorizado em suas rotinas, impulsionado pelo material disponibilizado pela SMED. Notamos, ainda, que as docentes defendem que a cultura lúdica não é produzida no espaço escolar. Porém, percebemos que, ao elucidarem suas práticas, elas demonstraram que a mesma é produzida sim no contexto escolar. Tal contradição entre o discurso e a prática talvez se deva ao fato de que as mesmas ainda não tinham apropriação do conceito de cultura lúdica. Assim, ponderamos que, na visão das professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA, o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização não se relacionam, pois, apesar de apresentarem diferenças de como ensinam as crianças, ainda visualizam o processo de alfabetização com atividades mecanizadas, isoladas, desprovidas de sentido e distantes da realidade, acreditam na leitura como decifração, apresentando estrutura didática padronizada, desfavorecendo o atendimento as diversidades da sala aula e a forma como cada estudante aprende, e entendem o brincar livre como perda de tempo, não o visualizando como produtor de cultura lúdica.

Palavras-chave: Brincar Livre; Cultura Lúdica; Ciclo de Alfabetização

ABSTRACT

The present master's research has as its object of study: the relationship between free play and play culture with the literacy process, in the view of teachers of the literacy cycle in the municipal network of Vitória da Conquista- BA. Inspired by the "investigation of the meaning of free play" proposed by Cardoso (2018a), this study unfolds in the following inquiries: How do teachers work the literacy process and what is the space of free play in this cycle? What are the views of teachers in the I cycle of literacy about the potential of free play? Is free play seen by teachers as a production of playful culture in the literacy process? The general objective of the study is to understand the view of teachers of the literacy cycle from the municipal network of Vitória da Conquista - BA, about the relationship between free play and playful culture in the literacy process. Thus, the methodology follows the principles of qualitative research, based on the epistemological approach of multireferentiality, with the method of the formative workshop (D' ÁVILA; MADEIRA, 2018; CARDOSO, 2018a). The devices used for the study were: surprise box, collective memorial and photographs. We took as a foundation the studies of (MACHADO, 2001; KRAMER, 2003; HUIZINGA, 2004; BROUGÈRE, 2006; FORTUNA, 2015; LOPES, 2018; CARDOSO, 2018; XAVIER, 2020). As main results, we found that teachers work the literacy process focusing their practices on traditional literacy methodologies, and that free play has a reduced space in the cycle routine, being seen as a moment stolen from teaching, prioritizing content and/or written activities as central to the child's learning, appearing not to know the potential of free play. However, with the advances in the formative workshop meetings, the teachers started to signal the existence of free play in their weekly activities, even if in a shy way, and little by little they were building the concept of free play, starting to understand the difference between this and the didactic play, which was valued in their routines, driven by the material made available by SMED. We also noticed that the teachers argue that the playful culture is not produced in the school space. However, we noticed that, when elucidating their practices, they demonstrated that it is produced in the school context. This contradiction between discourse and practice may be due to the fact that they had not yet understood the concept of play culture. Thus, we believe that, in the view of the teachers of the literacy cycle in the municipal network of Vitória da Conquista - BA, free play and playful culture in the literacy process are not related, because, despite presenting differences in how they teach children, they still view the literacy process with mechanized activities, They believe in reading as deciphering, presenting standardized didactic structure, disfavoring the attendance, the diversity of the classroom and the way each student learns, and understand free play as a waste of time, not viewing it as a producer of playful culture.

Keywords: Free Play; Play Culture; Literacy Cycle

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Análise de sites de buscas 18
Tabela 2. Produções selecionadas da CAPES, RI da UFBA e RI da UNESP..... 20
Tabela 3. Organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil 40
Tabela 4. Participantes da pesquisa..... 60
Tabela 5. Sentido do brincar livre para as professoras..... 91
Tabela 6. Roteiro Ateliê do brincar livre..... 117
Tabela 7. Atividades realizadas no ateliê do brincar livre 118

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Dispositivo - Caixa Surpresa 52
Figura 2. . Mapa da localização de Vitória da Conquista – BA 54
Figura 3. Faixada da escola 56
Figura 4. Quadra da escola 56
Figura 5. Pátio da Escola 56
Figura 6. Amarelinha 57
Figura 7. Coelhinho sai da toca 58
Figura 8. Bingo 58
Figura 9. Pula-pula 58
Figura 10. Pega-pega 59
Figura 11. Pião 59
Figura 12. Pular corda 59
Figura 13. Logomarca do ateliê do brincar livre 61
Figura 14. Caixa Surpresa 63
Figura 15. Doces da Caixa Surpresa 1 64
Figura 16. Caixa surpresa 1 64
Figura 17. Caixa Surpresa 2 65
Figura 18. Material não estruturado da caixa surpresa 2 65
Figura 19. Recursos didáticos da caixa surpresa 3 66
Figura 20. Materiais não estruturados e sucatas da caixa surpresa 4 67
Figura 21. Materiais não estruturados e sucatas da caixa surpresa 4 68
Figura 22. Caixa Surpresa 5 69
Figura 23. Materiais da Caixa Surpresa 5 69
Figura 24. Caixa Surpresa 6 70
Figura 25. 3° Encontro do Ateliê do brincar livre 74
Figura 26. Professoras observando os recursos do 3º encontro 76
Figura 27. Abertura das Caixas do 3º Encontro 78
Figura 28. 2º Encontro no Ateliê do brincar livre 82
Figura 29. Encontro do Ateliê do brincar livre 85
Figura 30. Registro do brincar livre da turma 87
Figura 31. Inovação, criatividade e liberdade na brincadeira livre 88
Figura 32. 6º Encontro do ateliê do brincar livre 93
Figura 33. 5º Encontro do ateliê do brincar livre 94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmera de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPELINF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade & Infância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
RI - UFBA	Repositório da Universidade Federal da Bahia
RI – UNESP	Repositório da Universidade Estadual Paulista
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 Construindo um Problema de Pesquisa 16

2. BRINCAR LIVRE E A CULTURA LÚDICA NO ESPAÇO ESCOLAR 30

2. 1 Definição do brincar 30

2.2 O Brincar Livre na Educação: fonte de experiências 32

2.3 Cultura lúdica no espaço escolar 37

3 ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS 39

3. 1 A Reorganização do Ensino: O Ensino Fundamental de 9 anos 39

3. 2. Ciclo de alfabetização: um espaço de aprendizagens para crianças de seis a oito anos 42

3.3 Alfabetização: métodos e concepções 44

4 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS 48

4.1 Pressupostos Metodológicos E Epistemológicos Da Pesquisa 48

4.2 Os Dispositivos Da Pesquisa 52

4.3 O Cenário Da Pesquisa 53

4.4 Participantes da Pesquisa 57

4.5 Etapas Da Pesquisa 61

4.6 Ateliês do brincar livre 62

4.7 Análise De Dados 71

5 A VISÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DO BRINCAR LIVRE E DA CULTURA LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 73

5.1 Alfabetização e suas práticas: refletindo sobre o espaço do brincar livre neste ciclo 73

5.2 As visões dos professores do I ciclo de alfabetização acerca do potencial do brincar livre 81

5.3 O brincar livre e a produção de produtor de cultura lúdica no ciclo de alfabetização: qual a visão das professoras? 94

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: BUSCANDO NOVAS VISÕES 99

REFÊRENCIAS 103

ANEXOS 113

Anexo 1 113

Anexo 2 117

1 INTRODUÇÃO

Brincadeira de criança,
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom
Paz, amor e esperança
Como é bom, como é bom...
(Brincadeira de Criança –
Delcio Luiz Da Silveira e
Wagner Bastos, 2014)

Começo o presente texto com o fragmento da música "Brincadeira de criança", por ter percebido a potencialidade da brincadeira em minha vida pessoal e profissional, pois, com seis anos de idade, amava brincar de forma espontânea. Vale a ressalva de que, na maioria das vezes, sempre brincava de "escolinha" e pegava papéis ou outros materiais não estruturados, tais como sucatas e recicláveis, para soltar a minha imaginação. Na maioria das vezes, brincava sozinho, ora era o aluno, ora era o professor, ora era o coordenador, o diretor ou o zelador. Nesse processo, fui aprendendo, através da brincadeira, a desenvolver minha linguagem, meus sonhos e minha metodologia de ensino. Assim, consigo perceber o quanto o brincar livre – também reconhecido como brincadeiras espontâneas e atividades livres (CARDOSO, 2018a; 2018b), contribuiu com a minha formação integral.

Gilles Brougére, em sua obra "Jogo e Educação" (1998, p.68), relata que a brincadeira livre favorece "o alto grau de desenvolvimento da criança, isso na medida em que representa diretamente o interior da alma infantil (espontaneidade e liberdade do jogo são o que permite sua valorização)", tal afirmação me faz refletir que hoje, com 38 anos, percebo que minhas escolhas profissionais, práxis e até meus sonhos ainda são impulsionados por aquelas brincadeiras da infância.

Guardo ainda na lembrança outro acontecimento marcante: aos dezesseis anos de idade entrei pela primeira vez em uma sala de aula, até então como estagiário do curso de Magistério. Lembrava-me das minhas aulas fictícias e, de alguma forma, trazia o meu imaginário para aquele momento. Foi a partir daí que percebi o poder que o brincar tem no processo de aprendizagem, pois, de acordo com a pesquisadora Marilete Calegari Cardoso (2018a, p.7), "o brincar como atividade impregnada de valores e concepções do mundo de determinada cultura, destacando a brincadeira como lugar de experiência específica da

linguagem, portanto, suporte de aprendizagem". Mas, uma dúvida consumia meu coração: como eu poderia realizar uma mediação lúdica, garantindo aos meus alunos uma aprendizagem significativa e formação integral?

No ano de 2002 comecei a lecionar na Escola Estadual Lomanto Júnior, a princípio, no Ensino Fundamental, no qual tive algumas decepções e uma delas foi a prática de ensino conteudista. Parecia que a única possibilidade que existia era a de transmitir conteúdos, sem a preocupação com o ensino lúdico, com a formação humana e sem reflexões acerca dos dilemas vividos pelas crianças. Confesso que até pensei em desistir do magistério, pois, essa experiência no Ensino Fundamental trouxe muitas inquietações para o meu fazer docente. Contudo, mais uma vez, as lembranças daquelas brincadeiras de minha infância me fizeram entender que meu lugar era na educação e que era necessário estudar para continuar o processo de construção da minha profissionalidade, que estava cercado de reflexão, escuta, olhares, transições (passagens) e aberturara ao novo (BOSI, 1994), uma vez que, só assim, poderia contribuir positivamente nos caminhos por onde andasse e que precisasse de um olhar para além da sala de aula. Esse olhar era o da gestão escolar, através do qual poderia reviver todos aqueles personagens que interpretava em minha "escolinha".

Sendo assim, em 2006 prestei vestibular e fui aprovado para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A partir desse momento, passei a compreender teoricamente a organização e oferta da Educação Básica com um olhar mais aproximado para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que era o meu foco naquele momento.

Confirmando a fala de Cazuza o qual dizia que "o tempo não para", em 2009 fui convidado para ser Coordenador Pedagógico da Educação Infantil em uma escola privada. Foi um momento ímpar em minha vida, pois, possibilitou não só fazer reflexões acerca da teoria e prática, mas também aprimorou os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia da UESB. Além disso, essa experiência despertou em mim um novo entendimento sobre educação e sobre as potencialidades do brincar livre no desenvolvimento da aprendizagem nessa etapa de ensino, pois para Cardoso (2018a, p. 89), o brincar livre deve ser garantido no planejamento do professor, para que "o objetivo dessa atividade apareça como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências entre crianças-crianças-adultos, bem como a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil".

Trabalhar com a gestão pedagógica da Educação Infantil foi uma experiência marcante em minha vida, pois, me remetia às brincadeiras livres em casa. Visualizava nesse instante como as crianças através das brincadeiras despertavam novas formas de significação, de compreensão do mundo e de si mesmas, emergindo naquele espaço a liberdade criativa, como nos relata Freire (2005, p. 17), "Reencontrar-se com o sujeito, é liberar-se, é todo o sentimento do compromisso histórico. Já antropologia sugere que a "práxis", se humana e humanizadora, é "prática da liberdade".

Em 2012, movido pelo desejo de contribuir com a promoção de educação humanizadora, ingressei no curso de pós-graduação em Gestão Educacional. Muita coisa ainda chamava a minha atenção e o desejo de fazer algo a mais só aumentava. Mantinha dentro de mim o sonho de vivenciar a educação pública e de contribuir com esse espaço que, tão significativamente, colaborou para a minha formação pessoal e profissional. Assim, prestei concurso para professor de Ensino Fundamental na cidade de Vitória da Conquista, o qual fui aprovado e no ano de 2015 ingressei na rede municipal de ensino e tenho atuado, desde então, como professor e coordenador pedagógico na mesma instituição de ensino.

Nesses sete anos em que tenho atuado na rede municipal, uma questão começou a pairar em minha mente: as minhas brincadeiras livres eram realizadas em minha casa, e na escola, eu não brincava? Lembrei do meu processo de alfabetização e cheguei à conclusão de que em "minha escola" não brincávamos, apenas aprendíamos um conteúdo que nos era reproduzido. Contudo, hoje fico feliz em perceber que os documentos oficiais valorizam o lúdico, quando remetem que "o brincar por sua vez contribui para a criança relacionar questões pessoais, com a realidade do ambiente e da sociedade ao seu redor" (BRASIL, 1998, p. 27).

Motivado por este reconhecimento legal, passei a observar as práticas pedagógicas das professoras do Ciclo de Alfabetização e, ao analisar, surgiu a seguinte indagação: o brincar livre e a cultura lúdica no espaço escolar estão sendo garantidos no ciclo de alfabetização? Tal inquietação se torna ainda mais forte quando observo 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 são matriculadas nesse segmento.

Os pesquisadores Souza e Cardoso (2021) apontam que muitos relatos dos docentes constatam que as aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem apresentado "rotinas" enrijecidas, ou seja, com o tempo cronometrado para todas as ações e a criança, por vezes,

acaba sendo vista, nesse processo, como um "adulto em miniatura", que precisa dar conta das tarefas atribuídas para alcançar a leitura, a escrita e dar conta da uniformização imposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Dentre vários aspectos que me chamam atenção, estão os relatos dos pais, crianças e educadores dos ciclos de alfabetização sobre a presença de atos violentos no recreio dos alunos (empurrões, quedas, palavras ofensivas, dentre outras questões) e, ao serem questionadas sobre o porquê elas não brincavam, as respostas das crianças eram unânimes: *brincar do quê?* Assim, notei que as crianças estavam sentindo falta das brincadeiras espontâneas, do aprender e brincar na escola, ou seja, de ações pedagógicas prazerosas. Tal fato talvez ocorra, pois, muitas instituições e profissionais ainda visualizam o recreio, como nos aponta Martins (2013), como pura "perda de tempo" e Borba (BORBA, 2017 p.35), acrescenta que é muitas unidades esse momento 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". Diante deste contexto, brota o desejo de investigar a visão das professoras acerca do brincar livre (CARDOSO, 2018a; 2018b), e a produção da cultura lúdica no ciclo de alfabetização.

1.1 Construindo um Problema de Pesquisa

A problemática dessa 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 Cardoso (2018a; 2018b), D'ávila (2020), D'ávila; Cardoso; Xavier (2018).

Segundo Sommerhalder e Alves (2014), o brincar livre acaba tendo pouco espaço na rotina da escola, pois, embasados na premissa capitalista, as crianças não aprendem ou produzem nesse momento, dessa forma, o brincar livre é pouco valorizado. Essa ideia é renegada pelo filósofo francês Montaigne, quando aponta que "as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias" (apud BETTELHEIM, 1988, p. 164).

A pesquisadora Antonete Araújo Silva Xavier (2020), por sua vez, faz uma crítica severa a educação embasada na repetição e memorização, pois ela acredita que esse tipo de educação afasta os educandos da escola, uma vez que demanda muito tempo e esforço. Já Montaigne (apud BETTELHEIM, 1988), defende uma educação voltada para a

experimentação que capacite o sujeito para o seu desenvolvimento integral. Xavier (2020, p. 103), aponta que “no contexto da escola pública, diante de tantos desafios e defasagens de aprendizagem, falta de condições de trabalho docente, de estrutura e recursos, o brincar e o lúdico vão ficando esquecidos”. Assim, todas as questões citadas acima fazem com que o brincar livre perca espaço e voz durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Além disso, Cardoso (2018a, p. 27), destaca que além dessas questões apontadas “a aceleração de colocar as crianças mais cedo na escola” também impacta nessa problemática. Desse modo, Martins (2013), pontua que o brincar livre tem se restringido a “hora do recreio”, pois, muitos “educadores” o entendem como pura “perda de tempo”. Assim, essa “ferramenta pedagógica” tão importante vem tendo espaços e tempos ofuscados na rotina escolar, como comenta Borba (2007, p. 35): “Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante”.

Deste modo, buscando aprofundar meus conhecimentos acerca do objeto de estudo, orientado pela disciplina Seminário de Dissertação, realizamos um estudo da arte sobre o tema. Iniciamos direcionando nossa visão para os estudos realizados sobre o brincar livre na formação docente do I ciclo de alfabetização, com o recorte temporal de 2017 a 2021, com o propósito de compreender o que ainda não foi descoberto, as possíveis lacunas que possam existir no meio acadêmico relacionado ao tema e que contribua na nossa investigação.

Começamos nossa busca pelo site do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED- UESB). Entretanto, mesmo usando os quatros descritores: “Brincar Livre”; “Formação Docente”; “Ciclo de Alfabetização”; “Ensino Fundamental” ou os reduzindo para dois ou três, não obtivemos nenhum resultado. Assim, partimos para a investigação em outros sites, utilizando os mesmos descritores e usando as ferramentas de filtragem de busca, para que pudéssemos atender aos pré-requisitos estabelecidos para esse trabalho, no que tange ao recorte temporal e a tipologia das produções (teses e/ou dissertações).

Os sites escolhidos para prosseguirmos com a nossa pesquisa e nos quais obtivemos resultados foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Repositório Institucional– Universidade Estadual Paulista –(RI-UNESP) e Repositório Institucional– Universidade Federal da Bahia – (RI da UFBA). Ao realizarmos a pesquisa nos sites com os descritores supracitados, obtivemos resultados, contudo, observamos que boa parte das produções encontradas não estavam relacionadas ao brincar, não diretamente ao

brincar livre e que a maioria das referências eram voltadas para a Educação Infantil. Outro aspecto importante é que a maior parte dos trabalhos encontrados sobre formação de professores ou se pautava nos saberes curriculares ou nos "experiênciais", assim, não conseguimos observar muitos textos com a proposta de uma formação docente mais orgânica. Quanto ao ciclo de alfabetização, muitas produções versavam sobre jogos potencializadores para a alfabetização, trazendo, assim, o conceito de brincadeira didatizada. Desse modo, procurando refinar a pesquisa, utilizamos filtros e os operadores booleanos lógicos[1] (AND, OR, NOT), com intuito de combinar termos e expressões, para obtermos resultados mais aproximados do objeto de estudo. O quadro abaixo representa de forma sintética os resultados das pesquisas realizadas para a realização do Estado da Arte.

Tabela 1. Análise de sites de buscas

Descritores: "Múltiplas linguagens do brincar para as crianças e suas relações com a formação de professores do Ciclo de Alfabetização"			
SITES DE BUSCA	**SEM USO DE OPERADORES BOOLEANOS LÓGICOS** ***(Brincar Livre, Formação Docente, Ciclo de Alfabetização e Ensino Fundamental)***		**COM USO DE OPERADORES BOOLEANOS LÓGICOS (AND)** ***(Brincar Livre AND, Formação Docente AND, Ciclo de Alfabetização AND Ensino Fundamental)***
PPGED- UESB (Programa de Pós-Graduação em Educação)	**Nenhum registro encontrado**		**Nenhum registro encontrado**
CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de	**1.302.861(sem filtragem de dados)**	**619.222 dados: Ano: 2010 a 2021, área do conhecimento:**	**2**

[1] Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas: http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/ Acesso em: 14/11/2021.

Pessoal de Nível Superior)		**Educação. Tipo: Dissertação e Tese**	
RI da UFBA (Universidade Federal da Bahia)	**31.461 (sem filtragem de dados)**	**1.373 (com filtragem de dados: Ano: 2010 a 2021, Assunto: Educação. Tipo: Dissertação e Tese)**	**37**
RI UNESP (Universidade Estadual Paulista)	**169.328 (sem filtragem de dados)**	**1.008 (com filtragem de dados: Ano: 2010 a 2021, palavra-chave: Educação. Tipo: Dissertação e Tese)**	**15.964**

Assim, partimos para a análise das produções encontradas nos três sites (CAPES, RI DA UFBA e RI UNESP), realizamos as leituras e observamos resumos, quadro de títulos, imagens, metodologias e referencial teórico que se aproximavam da nossa investigação.

Para um olhar mais cuidadoso, buscamos produções que apresentavam um conceito de formação sensível, que valorizam o potencial do brincar livre, especialmente nos espaços educativos do Ensino Fundamental. Desta forma, usamos como embasamento teórico as reflexões dos estudiosos (FORTUNA, 2015; HUIZINGA, 2004; BROUGÈRE, 2006; LOPES, 2018; CARDOSO, 2018a; MACHADO, 2001).

Assim, prosseguimos com a análise através das leituras, com ajuda dos descritores, priorizando textos que nos mostram que as lacunas, os "silêncios" que existem nas produções publicadas sobre a temática em estudo, desvendando os referenciais teóricos e metodológicos que estão sendo utilizados, entendendo o que está sendo produzido nas linhas de pesquisa das instituições do país.

Após concluirmos a pesquisa nos três sites (CAPES, RI da UFBA e RI da UNESP), selecionamos 06 (seis) produções: sendo 3 (três) dissertações e 3 (três) teses, que serão aproveitadas como suporte para dissertação de mestrado. Em seguida, arquivamos os demais trabalhos em pasta, já que estes podem servir, em algum momento, como fonte de

informação, visto que para o Estado da Arte, os mesmos foram temporariamente descartados, conforme nos relata (GIL, 2008, p. 75) “Recomenda-se, primeiramente, uma leitura exploratória de todo o material selecionado”, pois “nem tudo será necessariamente lido, pois nem tudo será importante para alcançar os propósitos da pesquisa. O material que se mostrar pouco pertinente será deixado de lado”.

Tabela 2. Produções selecionadas da CAPES, RI da UFBA e RI da UNESP

Título	Tipo de produção	Descritores	Local/ano de publicação	Autor	Plataforma
Concepções, Tempos e Espaços do Brincar no Primeiro Ano do Ensino Fundamental	Tese	Brincar; Educação; Ensino Fundamental; Primeiro ano.	26/10/2017	SANTOS, LUIZ CESAR TEIXEIRA DOS	CAPES (Plataforma Sucupira) UFPR – Universidade Federal do Pelotas.
1.Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico em uma escola de tempo integral.	Dissertação	Jogo Simbólico; Escola de Tempo Integral; Ensino Fundamental I; Teoria piagetiana.	12/07/2019	TATTARO, Ana Carolina	Repositório Institucional - UNESP
2 - Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário	Dissertação	Saberes docentes; formação de professores; alfabetização; linguagem escrita.	16/08/2017	CAPICOTTO, Adriana Dibbern	Repositório Institucional - UNESP

3. O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: formação lúdica.	Dissertação	Direito à infância. Direito de aprendizagem. Direito do brincar. Ludicidade. Formação lúdica docente.	25/01/2018	Lopes, Mary Stela Sakamoto.	Repositório Institucional - UNESP
CATADORAS DO BRINCAR O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente	Tese	Brincar Livre. Experiência Formativa. Profissionalidade docente. Ateliê didático. Saber sensível	2018, Salvador - BA	CARDOSO, Marilete Calegari.	Repositório Institucional da UFBA
Ciberateliê brinc@nte: ambiências lúdicas e formação na cibercultura	Tese	CiberAteliê; Ambiência formativa digital; CiberPesquisa; formação; Baú Brincante; Brincar livre e espontâneo	13/07/2021	XAVIER, Antonete Araújo Silva	Repositório Institucional da UFBA

Fonte: Produzido pelo pesquisador (11/2021).

Tentado buscar aproximações com o nosso objeto, observamos que o brincar é defendido por Santos (2017) como “desregrado, maximizado, livre do excesso de preceitos que lhe são impostos pela educação escolar e potencializado em tempo e espaço” (SANTOS, 2017, p. 9), enfim, como um direito que deve ser preservado e garantido a todos. Para ele, existe um vasto respaldo jurídico e social sobre o cuidado com a infância e o direito do brincar como elemento fundamental no desenvolvimento das crianças e como ferramenta pedagógica para a educação. Contudo, após a ampliação do ensino fundamental para nove

anos, normatizado pela Lei 11274/2006 observa-se que com a readequação da Educação Básica "o brincar tem sido menosprezado no âmbito escolar, especialmente nos anos iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental" (SANTOS, 2017, p. 29).

Um importante ponto que consideramos importante neste estudo é quando o autor anuncia que o brincar tem perdido um espaço significativo na vida dos indivíduos, uma vez que a rotina tem sido enrijecida em nosso cotidiano.

> Como se vê, o brincar não só é subalternizado diante das demais atividades escolares, como a escola consegue exercer um poder nefasto sobre ele mesmo quando a criança está fora da escola, pois as tarefas, assim como todo um rol de atividades, como balé, escolinha de futebol, aula de inglês, kumon, ginástica, dança, monitoria entre outras, tem assumido uma presença cada vez maior durante o período da infância. Nesse sentido, o espaço e o tempo para o brincar tem se tornado escasso tanto dentro da escola quanto fora dela, o que permite indagar: onde e quando as crianças brincam? (SANTOS, 2017, p. 29).

Assim, fica claro que na atualidade o brincar não é abundante, brinca-se quando sobra tempo. Santos (2017), também chama atenção de que é preciso combater a ideia de negociar pedagogicamente o brincar, pois este só é considerado pedagógico quando serve de apoio para se trabalhar um conteúdo, ou seja, o brincar "didatizado". Desse modo, "se enxerga o brincar como pedagógico pelo que ele tem em si mesmo ou pelo que ele permite e propicia de recurso humano para aquele que o exercita" (SANTOS, 2017, p. 33).

Outra lacuna levantada pelo autor é a dicotomia do brincar e a alfabetização, pois apesar dos documentos oficiais mostrarem um avanço na política educacional com a formalidade da criança de 6 (seis) anos na escola, na prática, é possível observar que, muitas vezes, essas crianças acabam cercadas de uma rotina enrijecida, no qual o brincar livre tem desaparecido e o foco passa a ser alcançar os índices constituídos por organismos internacionais. Conforme expõe Santos (2017):

> Ainda que exista uma forte defesa, por parte do governo (BRASIL, 2007), assim como de muitos educadores, acerca das vantagens decorrentes de uma ampliação na escolarização básica ou mesmo o projeto de educação integral, tão veementemente defendido por políticos e administradores públicos, entendo que, sob uma perspectiva de qualidade, isso seja uma utopia muito distante. Na prática a maior parte das crianças já frequentam as instituições de ensino antes mesmo dos quatro anos. A problemática não se resume ao acesso das crianças ao sistema de ensino. O problema é a concepção que está na base da ampliação da escolarização e a forma como estes processos geralmente são encaminhados na sociedade brasileira, destacadamente quando se refere à infância. (SANTOS, 2017, p. 68).

O autor, em suas considerações finais, defende que o brincar precisa ser entendido como direito, como cultura e como patrimônio da humanidade. E a escola precisa urgentemente respeitar o seu tempo e espaço, especialmente para as crianças que fazem parte do 1º ano do Ensino Fundamental, como nos afirma Santos (2017): “talvez seja preciso reinventar a escola, assentada em outra lógica, para que as crianças possam brincar nela...” (SANTOS, 2017, p. 194).

Na segunda obra selecionada, notamos que na escola pesquisada Tarttaro (2019), apesar de integral, garante pouco tempo para o brincar, conforme nos relata “podemos inferir o quanto os alunos do primeiro ano dessa escola carecem do brincar de forma geral, tanto o simbolismo que ainda marca presença intrínseca, quanto brincadeiras diversas, bem como um espaço físico mais adequado para que o lúdico possa acontecer” (TARTTARO, 2019, p. 111).

Segundo a autora, fica perceptível nas observações realizadas, assim como nas entrevistas, que falta preparo por partes das professoras para lidar com o brincar, mesmo quando as crianças demonstram o contrário, transformando muitas vezes o jogo em aula, como relata a autora, “inferimos, do mesmo modo, a falta de conhecimento docente a respeito do brincar” (TARTTARO, 2019, p. 111). Deste modo, Tarttaro (2019) enfatiza que o brincar precisa ter seu lugar e espaço na escola e, para que este possa ter o seu lugar resguardado neste ambiente, é preciso que a formação do professor contemple essa demanda. Como nos afirma a autora:

> É necessária uma visão sobre o brincar como fator essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno que precisa ser revista tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Concordamos que há muitos anos, o que se pratica em todos os níveis da educação é ter o aluno como um sujeito receptivo, aplicando o conhecimento por mera transmissão. Concluímos que, para que haja uma transformação na educação, é preciso transformar a forma de ensinar e não repetir o que se faz há tempos (TARTTARO, 2019, p. 111).

Neste sentido, a dissertação defende em sua centralidade que o brincar é uma necessidade infantil, assim, necessita que seja assegurada todas as condições para que este ocorra no espaço escolar.

Capicotto (2017), compreende a importância do brincar no desenvolvimento da criança, garantindo o seu tempo e espaço no ciclo de alfabetização, este necessita de uma formação que contemple o lúdico em todas as dimensões, pois, de acordo com a autora, é preciso compreender a “relevância da consciência sobre o papel do professor em não se

limitar às condições socioeconômicas dos alunos, mas comprometer-se com o aprendizado de todos" (CAPICOTTO, 2017, p. 9).

Neste sentido, sustentamos nosso pensamento sobre o brincar livre como uma ação experiencial, defendida na Tese "CATADORAS DO BRINCAR- O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente" de Marilete Calegari CARDOSO (2018a). Ou seja, 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. 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, Apud, CARDOSO, 2008, p. 63), tornando-se, assim, uma atividade fundamental para as crianças do ciclo de alfabetização.

A autora fundamenta-se em políticas para a educação que resguardam o brincar como direito e, através de sua fundamentação teórica, enfatiza as potencialidades do brincar, expondo sobre como a polarização de conteúdos tem acontecido nessa etapa educacional e apresenta argumentos fundamentados em Lopes (2018):

> As atividades lúdicas, apesar de serem consideradas fundamentais pela maioria dos professores, não protagonizam as práticas pedagógicas. Isso pode ser justificado pelo fato de que as brincadeiras em sala de aula ainda não são reconhecidas como um direito fundamental da criança. Tal condição pode ser atribuída à depreciação, pela sociedade em geral, ao próprio ato do brincar; o qual, frequentemente, é considerado "improdutivo" e, portanto, desnecessário à aprendizagem escolar. Dessa forma, a ludicidade é utilizada, na maioria das vezes, de forma "mascarada", ou seja, como um recurso pedagógico para conduzir o ensino ou facilitar a aprendizagem do aluno (LOPES, 2018, p.93).

Para definir o brincar livre, Cardoso (2018a) utiliza Brougére (1998, p.31) apontando-o "como uma atividade infantil não orientada diretamente pelos interesses adultos (trabalho, educação, participação nas atividades cotidianas)" e o defende como um potencializador da experiência lúdica, já que este permite que se crie, recrie e vivencie tramas da vida, utilizando o seu imaginário com uma "[...] carga simbólica dos ritos da vida, com conteúdo de situações que se relacionam ao existencialismo cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que pode ser subjetivamente concebido" (CARDOSO, 2018a, p. 65).

Em sua pesquisa, a autora destaca que a espontaneidade do brincar livre favorece o desenvolvimento da criança, uma vez que:

> O brincar livre é a experimentação que enriquece o uso da linguagem, visto oferecer à criança a oportunidade de expressar os próprios conceitos, ao atribuir outros sentidos a objetos que já trazem, em si e por si, significados originais. Segundo Brougère (2012, p.15), "a aprendizagem na vida cotidiana não é necessariamente intencional e nem mesmo sempre consciente; é informal, implícita e incidente". A aprendizagem é social, por isso, a criança ou adulto aprendem sem se dar conta das lógicas cotidianas, as maneiras de fazer (cumprimentar, de interagir, de organizar, as produções comuns) (CARDOSO, 2018a, p. 84).

Desta forma, fica evidente a importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil. Contudo, ela destaca que é preciso investir em uma formação sensível para os docentes, visto que:

> [...] a sensibilidade para o brincar livre poderá trazer uma formação diferenciada, capaz de atuar como elemento formativo e transformador de práticas pedagógicas que vêm se apoiando na inevitabilidade de um fazer que acaba por se esvaziar de sujeito, de desejo e de emoção. Vale ressaltar, de acordo com Duarte Jr.(2001, p. 206), que a experiência formativa sensível representa um processo que possibilita ao professor desenvolver "sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos [...] acerca do mundo". Neste sentido, o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural de onde se está. (CARDOSO, 2018a, p. 93).

Deste modo, a pesquisadora defende a vivência formativa sensível e poética com um caminho para a constituição de suas profissionalidades. A autora, em suas considerações finais, destaca que a experiência do Baú Brincante e do ateliê didático possibilitaram "avanço profissional, além dos significativos sentimentos de alegria e partilha entre os professores envolvidos no processo formativo" (CARDOSO, 2018a, p.9).

Na nossa última tese "Ciberateliê brinc@nte: ambiências lúdicas e formação na cibercultura", escrita por Antonete Araújo Silva Xavier (2020), defende que é preciso perceber que o brincar é rico em experiências, que cruzam diferentes lugares e tempo, marcado pela continuidade e, ao mesmo tempo, pela mudança, pois, mesmo que as crianças de hoje brincam com as mesmas brincadeiras que brincávamos antigamente, perceberemos uma renovação, uma possibilidade de mudança, uma vez que a criança recria a sua experiência no brincar. Portanto, ela traz algo novo, sua singularidade, sua imaginação, sua linguagem, sua forma de perceber e estar no mundo, enfim, sua cultura.

Desta forma, Xavier (2020) considera que a brincadeira espontânea é dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana, tornando-se um elemento importantíssimo no trabalho educativo, pois colabora com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A autora segue defendendo que os educadores precisam garantir o direito de aprender e brincar das crianças, fazendo emergir do fazer pedagógico experiências de brincadeiras livres, nas quais sejam preservadas a ideia de liberdade, de criação e ressignificação. Neste sentido, ela argumenta: "por isso, defendemos a necessidade de se ter um tempo e espaço na escola, para que, paulatinamente com as interações brincantes, as crianças pudessem ir criando coletivamente, recriando e aprendendo modos de brincar com os mesmos objetos e de maneiras diferentes" (XAVIER, 2020, p. 112). Por fim, a autora tece suas considerações finais reafirmando que precisamos construir uma experiência formativa que considerem as experiências do campo de trabalho, as dimensões sensíveis (ludismo, poesia e metáforas) e as relações cotidianas como caminho para a formação integral do ser humano e reforça as potencialidades da tecnologia para a formação de professores.

Ao final deste estudo, fica claro que na busca realizada nas dissertações e teses analisadas, algumas questões emergiram. De início, notamos que os autores defendem o brincar como uma atividade tão importante quanto qualquer outra, que potencializa o pensar, o agir e o criar da criança. Além de abrir um terreno fértil para a autoria e protagonismo infantil, o ato do brincar também potencializa o campo intelectual. Sendo assim, a criança tem condições de se apropriar do mundo de uma maneira mais ativa e criativa.

Outro aspecto de fundamental relevância é que, assim como nossas pesquisas, os autores estudados entendem o brincar livre como experiência que potencializa a linguagem, assim, a criança necessita e precisa vivenciá-lo também no contexto escolar. Por isso, há emergência da ludicidade ter um espaço garantido na formação continuada dos professores.

É importante destacar que as nossas pesquisas ressalvam sobre a importância da formação e produção de sentidos acerca do brincar livre, e o ateliê se destaca um novo lugar de formação, que requer investigação e reflexão de forma indissociável da ação do professor e autocompreensão.

Uma quarta questão relevante que percebemos foi que, com a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, o ciclo de alfabetização tem apresentado "rotinas" enrijecidas, ou seja, com o tempo cronometrado para todas as ações e a criança, por vezes, acaba sendo vista neste processo como um "adulto em miniatura", que precisa dar conta das tarefas atribuídas

para alcançar a leitura e a escrita e dar conta da uniformização imposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Uma última pontuação é que foi possível perceber que nos últimos anos tem se pesquisado menos sobre as possibilidades do brincar, e que os trabalhos trazem aspectos isolados sobre essa temática, deixando assim uma lacuna no que tange a uma produção mais completa que discuta o brincar, a escola, o cotidiano e a formação de professores. Outra abertura que notamos é que a maioria dos estudos tem o seu foco para transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou no 1º ano, deixando de pensar no Ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano).

Por fim, podemos dizer que o estudo da arte se torna um divisor de águas em nossa pesquisa, pois possibilita uma visão panorâmica sobre o que os outros pesquisadores desenharam sobre o nosso objeto de estudo e evidência que a pesquisa é um processo em construção e reconstrução contínua, envolto em uma série de aspectos e relações sociais que ocorrem de forma diferenciada para cada sujeito e/ou instituição.

Nesse sentido, olhamos para o horizonte e visualizamos que nossa pesquisa tem lugar extraordinário no cenário educacional, contribuindo com os debates sobre as potencialidades do brincar livre e a produção de cultura lúdica no fazer pedagógico do ciclo de alfabetização, além de valorizar as experiências do ateliê formativo.

Assim, inspirados pela "investigação do sentido do brincar livre" proposta por Cardoso (2018a), é que nasce esta pesquisa, na qual se buscou investigar: qual a visão dos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA acerca da relação entre o brincar livre e a cultura lúdica no ciclo de alfabetização? Essa questão se desdobra nas seguintes indagações: como vem sendo desenvolvido o brincar livre nesse ciclo? De que maneira os professores trabalham o processo de alfabetização? Os professores visualizam o brincar livre como produtor de cultura lúdica no ciclo de alfabetização?

Em suma, o objetivo do estudo é compreender a visão dos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA acerca da relação entre o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização.

A partir deste objetivo, destacam-se como objetivos específicos:

- descrever como os professores trabalham o processo de alfabetização e qual o espaço do brincar livre nesse ciclo;

- identificar as visões dos professores do I ciclo de alfabetização acerca do potencial do brincar livre;
- analisar se o brincar livre é visto pelos professores como produção de cultura lúdica no processo de alfabetização.

Para desenvolvermos essa investigação, a metodologia deste estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa, com método do ateliê formativo[2] (D' ÁVILA; MADEIRA, 2018; CARDOSO, 2018a), utilizando a perspectiva multirreferencialidade[3] e os dispositivos utilizados para estudo tais como: caixa surpresa e memória coletiva, atrelada a observação dos ateliês e fotografias.

Em síntese, este trabalho se organiza da seguinte forma: no primeiro capítulo introdutório, apresento um breve memorial envolvendo a minha formação pessoal e acadêmica, problematizando a temática, justificando a necessidade do brincar livre e a cultura lúdica no ciclo de alfabetização. Para tanto, busco respaldo nos resultados do estado da arte realizado na disciplina Seminário de Dissertação.

Prosseguindo, no segundo capítulo discuto conceitos e as concepções que vem sendo historicamente construídas sobre o brincar livre, exploro a organização do ciclo de alfabetização no Ensino fundamental, destacando o papel do brincar livre nessa etapa de ensino.

No terceiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, fundamentando as escolhas metodológicas e epistemológicas que baseiam esta pesquisa; descrevendo os participantes, cenário e dispositivos da pesquisa e apontando os procedimentos de investigação empírico que foi realizado na produção e análise dos dados.

No quarto capítulo, discutimos os dados coletados, tentado responder as questões que norteiam esse estudo, dando destaque a visão das professoras sobre o brincar livre e a produção de cultura lúdica no processo de alfabetização.

---

[2] O ateliê, como metodologia, é inspirado na "investigação do sentido do brincar livre", proposta por Cardoso (2018a), que o considera como um espaço de formação sensível e artística para o brincar livre no ensino fundamental, constituindo-se com um terceiro espaço, lugar, de compartilhamento de experiência, narrativa e aprendizagem da dimensão lúdica.

[3] De acordo com Martins (2004, p. 86) pressupõe a conjugação "de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade".

No quinto e último capítulo, realizamos uma síntese dos resultados encontrados, para isto, retomamos a questão e os objetivos da pesquisa e demostramos a visão das professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA acerca das ressonâncias entre o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização. Finalizando, destacamos as contribuições desse estudo e apresentamos outras questões que podem ser futuramente retomadas em pesquisas.

2. BRINCAR LIVRE E A CULTURA LÚDICA NO ESPAÇO ESCOLAR

"[...] o brincar livre ou espontâneo é para a criança uma importante fonte de experiência e aprendizado." (CARDOSO, 2018a, p. 27)

2. 1 Definição do brincar

Toda criança nasce com a necessidade de brincar para se desenvolver, pois, ao brincar, ela desenvolve suas habilidades afetivas, físicas, cognitivas e sociais, percebendo suas limitações e possibilidades. Mas, afinal, o que é brincar? Assim, para respondermos essa pergunta precisamos compreender a etimologia desta palavra que vem dos seguintes verbos do "velho" alemão *blinkan* ou *blinken (*gracejar/entreter-se) e *springan (*brilhar e pular). Machado (2003), expõe que quando buscamos o verbo brincar em outras línguas como francês, no inglês, no espanhol, no alemão contemporâneo e no italiano observamos que estão diretamente ligados ao verbo jogar (*jouer, to play, jugar, spielen, giocare*). Na língua portuguesa, o verbo jogar procede do latim *jocus*, que evidencia a execução e/ou exercício de uma ação, entreter-se, recrear-se, folgar ou "tudo quanto se faz para recreio do espírito" (SILVA, 1959. p. 89).

Nesse sentido, podemos ressalvar que o brincar em sua etimologia remete ao movimento da criança em prol da sua ludicidade, ou seja, do exercício de sua liberdade, autonomia e criatividade para o seu crescimento pessoal, social e emocional. Reforçando este entendimento, Porto reforça que o brincar "[...] abrange os jogos, divertimentos, brincadeiras, estando relativo à conduta de quem joga, brinca ou se diverte" (2001, p.21).

Michaelis, no dicionário prático de língua portuguesa (2008, p. 138), aponta que brincar é "divertir-se, entreter-se, folgar, curtir". Já Vygotsky (1987, p.37), em uma visão mais ampla conceitua:

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Deste modo, é possível entender que Vygotsky denota a importância do brincar para o desenvolvimento humano, chamando atenção que essa experiência possibilita a construção/consolidação de diversas habilidades na criança. Amaral (2010, p. 129), reforça essa seriedade destacando que o desenvolvimento infantil necessita dos subsídios da

brincadeira e que estes só serão conquistados quando se brinca, assim, o mesmo avigora "o brincar vai além de uma fonte de prazer para a criança. A brincadeira indica a importância de se descobrir as necessidades que satisfazem a criança, para que assim seja possível aprender a peculiaridade da brincadeira como forma de atividade". Por isso, a brincadeira é dotada de significação social (KISHIMOTO, 2007, p.20), já que ao brincar a criança traz situações vivenciadas em seu cotidiano para o seu imaginário.

Diante desse entendimento, Bourscheid e Turcatto acrescentam que "brincar é uma forma de a criança se comunicar e de reproduzir ações do seu cotidiano, possibilitando aprendizagem, a construção de reflexão, autonomia, criatividade" (2017, p.22). De tal forma, Luckesi (2015, p.132) enfatiza que "O brincar é próprio da criança e lhe propicia estados lúdicos. Quando nos servimos da expressão 'brincar' utilizada em relação aos adultos, ela é metafórica, desde que brincar é um ato próprio da criança". Portanto, o brincar é intrínseco da criança e assim ela aprende brincando a desenvolver a sua linguagem, imaginação e a sua socialização, por isso, "o brincar é uma fase característica para o desenvolvimento da inteligência da criança e é consolidada pela assimilação e pela experiência" (BOMTEMPO, 2005, p. 64).

Entretanto, é importante destacar que mesmo o brincar sendo uma atividade da criança, sofre "variações", devido aos aspectos culturais aos quais a mesma esteja inserida. Conforme nos fala Fortuna, "O brincar, como criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana, em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios" (FORTUNA, 2004, p.47).

Por isso, o brincar é dinâmico e simbólico, no qual se produz e é produto, uma vez que a criança ressignifica a brincadeira a todo tempo, atribuindo a ela ou aos objetos/brinquedos novos significados a todo tempo. Para garantir esse dinamismo, Brougére (1998, p.31) defende o brincar espontâneo, que por ele é entendido "como uma atividade infantil não orientada diretamente pelos interesses adultos (trabalho, educação, participação nas atividades cotidianas)".

Destarte, o brincar livre beneficia o desenvolvimento da autonomia, não inibe a fantasia, possibilitando a interação e a criação de situações imaginárias que possibilitaram o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, segundo Cardoso, "o brincar livre é

compreendido como uma ação global; uma conexão do corpo e do espírito, que toca e deixa-se tocar, que sente e deixa sentir, de modo natural, do Ser e estar no mundo" (2018a, p. 173).

Deste modo, para garantirmos todos os elementos do brincar, que são essenciais para a formação integral das nossas crianças, defendemos que a criança deva não somente brincar, mas brincar espontaneamente, uma vez que o entendemos como fonte de experiências.

2.2 O Brincar Livre na Educação: fonte de experiências

A escola, enquanto instituição social, tem como função primária garantir a aprendizagem de habilidades, conhecimentos e valores essenciais ao processo de socialização do indivíduo, propiciando o desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, apontamos o brincar livre como uma fonte de experiência para o avanço do sujeito, desenvolvendo a sua inteligência e facilitando a sua aprendizagem.

O brincar é uma atividade da criança que, ao ser inserida no contexto educacional, facilita a construção da identidade, autonomia e socialização, ampliando o seu repertório cultural e vocabulário. Assim, deve ser entendido como uma "atividade natural da infância" (CARDOSO, 2018a, p. 63), e ser visto como "espaço da criação cultural por excelência" (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Dessa forma, outro aspecto que podemos destacar, elevando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, é a relação direta entre o brincar e criar, já que Winnicott (1975) afirma que "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral" (p. 80). Assim, o brincar se destaca como a primeira experiência de linguagem da infância, cheia de significados e envolvida no contexto social em que ela se encontra, como nos relata Cardoso; Santos; Jesus (2022, p.89):

> Uma das principais experiências da criança está diretamente relacionada ao brincar. Com sua imaginação, ela recria cenas do seu cotidiano e como sujeito ativo é afetada o tempo todo pelo outro. Por isso, a criança, quando brinca, torna-se uma linguagem fundamental da infância, por estar carregada de experiências que promovam a liberdade, ativa seu pensamento à criação. O brincar envolve o corpo, a linguagem, a emoção a interação, a continuidade e as relações, e é com base nessa experiência que ela constrói a totalidade de sua existência.

Nesse sentido, podemos enfatizar que o brincar é uma experiência singular, pois, ao realizar essa ação, a criança (re)cria seus vínculos e suas relações sociais, constrói valores,

desenvolve a sua imaginação e expõe suas emoções, ensinando a participar, liderar, escolher, tomar decisões e argumentar. Desse modo, o brincar torna-se essencial para o desenvolvimento infantil pois, "abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade" (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Macedo, Petty e Passos chamam atenção de que "O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa" (2005, p. 87), o que torna o brincar livre ainda mais importante no contexto educacional, já que possibilitará uma aprendizagem significativa para a criança. De acordo com Cardoso; Santos; Jesus (2022, p.91), "o brincar e o brinquedo são alimentos vitais para as crianças. Neles, estão conexas imagens de como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança, pois desde suas origens, o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto, mas utilizado pela criança".

Deste modo, a partir de suas interações e da imaginação, a criança em seu cotidiano lança mão de artefatos materiais ou imateriais para corporificar as suas brincadeiras, que se transformam com o passar do tempo, pois à medida que expande o seu conhecimento de mundo, amplia suas brincadeiras, dando novas contações, significados e resoluções às situações problemas nelas existentes (BETTELHEIM, 1988). Entretanto, vale ressalvar que quando a criança "[...] joga ou participa de uma brincadeira, não imita ou faz uma cópia de forma simples e direta o mundo dos adultos, ela o contesta, modifica, amplia e o transforma. Enfim, ela cria ideias sobre esse mundo, revelando carências, interesses, desejos e experiências" (CARDOSO; SANTOS; JESUS, 2022, p.91).

A criança torna o brincar livre vivo e dinâmico, pois a todo instante ela reelabora o sentido das coisas, dando novos nomes e/ou funções aos objetos/brinquedos, modificando e/ou criando regras, ampliando o enredo, trazendo novos personagens e/ou histórias. Vale salientar que a brincadeira estará sempre cheia de significações para a criança.

Colaborando com esse entendimento, Bichara (2014) chama atenção para os elementos identificadores do brincar, presentes nos estudos de Burghardt (2005):

> 1) Função imediata limitada, referindo-se à ocorrência de comportamentos fora do contexto original; 2) Componente endógeno, representando o fato de que a brincadeira consiste em comportamento espontâneo, voluntário, prazeroso, recompensador, reforçador ou feito em benefício próprio; 3) Diferença temporal ou estrutural, descrevendo o fato de que os comportamentos de brincar são, em geral, incompletos, exagerados ou precoces, envolvendo padrões com forma, sequência ou alvo modificados; 4)

> Ocorrência repetida, consistindo no desempenho repetido em forma similar, embora não estereotipada; 5) Ambiente relaxado, ou seja, as brincadeiras só ocorrem em situações livres de tensões, ameaças, disputas e quando o indivíduo encontra-se num estado saudável, alimentado e sem necessidades físicas prementes (BURGHARDT, 2005, apud BICHARA, 2014, n.p.)

Os elementos do brincar, destacado por Bichara (2014), são visíveis no cotidiano escolar, pois ao observarmos as crianças brincando, é fácil encontrá-los, mesmo em um contexto limitado, trazendo elementos e/ou situações que não são próprias do seu ambiente cotidiano (uma criança que pega um caixa e transforma em um carro de luxo), e tais ações sempre ocorrem repetidamente fora de seus "padrões", espontaneamente e em um ambiente propício e seguro.

Destarte, a brincadeira, de acordo com Xavier (2020, 69.), requer "[...] um papel ativo dos sujeitos: dos adultos – na garantia de tempo, espaço, objetos e parceiros para brincar e das crianças – um ativo papel não apenas na criação, recriação de brincadeiras, mas na interação com objetos e com os pares". Assim, podemos salientar que a brincadeira é uma maneira do indivíduo experienciar e constituir-se, ganhando um contorno de aprendizagem social, se tornando a principal atividade da criança e refletindo o seu modo de ser e viver (CARDOSO, 2008).

Reforçando esse entendimento, defendemos o brincar como uma fonte de experiência, de linguagem que associa a arte à sensibilidade. Contudo, vamos além, demarcando a importância, o espaço e o lugar do brincar livre como fonte de experiências, conforme defendido por Cardoso (2008), aqui compreendido como espaço de experiência que "dá possibilidade à criança de ter coragem para pensar, falar, e talvez de ser verdadeiramente ela mesma" (BROUGÈRE, 1998, p. 196).

Assim, é preciso firmar que o brincar tem sua ascendência na situação imaginária criada pela criança e nesse instante se pode realizar desejos irrealizáveis, diminuindo as tensões e acomodando frustações e conflitos da vida real. Por isso, "a capacidade de brincar envolve espontaneidade, entrega, descontração, absorção e intencionalidade e, como na atividade de trabalho, pede o uso criativo da cognição, a imaginação e o vínculo" (RESSUREIÇÃO, 2005, p.241).

Segundo Souza e Cardoso (2021, p. 2), o brincar livre deve ser pensado:

> [...] como uma ação experiencial, ou seja, 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. 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), tornando-se assim, uma atividade fundamental para as crianças do ciclo de alfabetização.

O brincar livre, como ação experiencial, estimula e desenvolve diferentes habilidades nos campos da expressão (oral, corporal, etc.) e da criatividade, possibilitando criar vínculos com outras crianças e auxilia no processo de aprendizagem. Já que, "livres para criar, é brincando que as crianças (re) traduzem seus universos e significam jogos e brincadeiras, (re) descobrindo letras e fonemas, (re) escrevendo histórias que retratam vidas" (Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, 2012, p. 11).

Sendo assim, "acreditamos 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" (SOUZA E CARDOSO, 2021, p. 2), devendo este ser utilizado no espaço escolar como potencializador de experiências e garantido como ação privilegiada da infância, pois, apesar do adulto ter uma vida lúdica, se difere e muito da criança. D'Ávila (2012) apresenta três dimensões que se articulam ao brincar no processo educativo:

> a) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, e da ação sobre o mundo. (D'ÁVILA, 2012, p. 200-201)

De tal modo, observamos que o contexto educacional apresenta dificuldades em articular essas dimensões, pois, nem sempre o brincar é valorizado como uma criação cultural e entendido como uma realidade interna do sujeito e/ou pensado como processo formativo, é muito comum escutar educadores demonstrando que o brincar é perda de tempo, por isso, acaba sendo menosprezado no contexto educacional.

Os posicionamentos de alguns educadores divergem do pensamento de D'Ávila (2012), quando nos diz que a atividade lúdica tem um desígnio em si mesma, sendo caracterizada como um ato social espontâneo, é intrinsecamente automotivado, oriunda das interações do indivíduo na sociedade, tornando-se criações culturais que ocorrem espontaneamente, ampliando a linguagem e a visão de mundo do sujeito.

O brincar, um terreno fértil para autoria e protagonismo infantil, trata-se de uma ação tão importante quanto qualquer outra, a qual ajuda o indivíduo a apropriar do mundo de uma maneira mais ativa e criativa, a desenvolver o pensar, o agir e o criar da criança. Assim, Souza afirma que (2021, p. 4):

> [...] defendemos o brincar livre como experiência que potencializa a linguagem, assim sendo, a criança necessita vivenciá-lo no contexto escolar. E, por isso, há emergência da ludicidade ter um espaço garantido na formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização.

Vale salientar que, quando defendemos o brincar como potencializador do desenvolvimento infantil, não estamos falando de "produto" pronto, mas de uma ação a ser construída no processo de interação social do sujeito, ou seja, o brincar precisa ser aprendido (BROUGÈRE, 2002), conforme relata Xavier (2020, p 68-69):

> O brincar é, dessa forma, a primeira linguagem de comunicação e expressão da criança. Essa cultura, assim como qualquer outra, não está pronta no indivíduo, pelo contrário; é o sujeito que produz e se apropria da cultura lúdica disponibilizada nas relações sociais e educativas. A cultura lúdica é decorrente de interações e relações interpessoais, das quais os sujeitos participam.

Desse modo, podemos destacar que ao interagir com o outro a criança produz e se apropria de uma cultura específica do brincar a "cultura lúdica", que é singular, pois cada uma produz a sua, e plural ao mesmo tempo, já que ocorre nas interações e relações interpessoais das quais os sujeitos participam. Assim, precisamos entender a brincadeira como séria, neste sentido Xavier (2020, p 69) comenta:

> A brincadeira supõe uma aprendizagem social, que exige um papel ativo dos sujeitos: dos adultos – na garantia de tempo, espaço, objetos e parceiros para brincar e das crianças – um ativo papel não apenas na criação, recriação de brincadeiras, mas na interação com objetos e com os pares.

De tal modo, a escola precisa impulsionar essa aprendizagem social, garantindo os objetos, espaços e tempo para que a criança possa brincar livremente e produzir na interação a sua cultura.

2.3 Cultura lúdica no espaço escolar

Ao brincar, a criança desenvolve relações sociais que tem o seu próprio tempo e ritmo, se manifestando de diversas formas, possuindo diferentes funções e essa vivência social gera uma cultura específica chamada de lúdica. O pesquisador Brougère a define como "[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo" (2011, p. 23).

Já Nikic (1986), apoiando-se nos estudos de Roger Caillois, conceitua a cultura lúdica como um adjacente de costumes, tradições e rotinas lúdicas guardadas ou ressignificadas, que avigora, alarga e/ou recria valores. Assim, podemos destacar que ao brincar a criança produz cultura lúdica no espaço escolar, através da experiência acumulada em suas participações e/ou observações em brincadeiras ou jogos, sejam estas induzidas e/ou espontâneas, ou na manipulação de brinquedos ou objetos. Reafirmando este pensamento, Brougère (2011) comenta:

> A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [Em razão disso], a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 2011, p.24).

Neste sentido, podemos realçar que a cultura lúdica é construída e/ou produzida na interação social, ou seja, em um duplo movimento, no qual o sujeito cruza suas produções culturais se apropriando da nova cultura e a (re)constrói em outros contextos culturais. Ou seja, a cultura lúdica é produto das experiências das crianças que "são autores e atores (ou agentes) da sua ação no mundo, a partir da criatividade, da imaginação, da significação, da

socialização, da linguagem, da vivência, da reflexão e da produção de conhecimentos" (GRILLO, RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 181).

De tal modo, podemos destacar que a cultura lúdica promove novas possibilidades de pensar em grupo, expressar e agir, pois ela será conformada de acordo com a vida da criança, levando em consideração os ambientes que a criança vivencia (escola, família, redes socais, mídia, a rua, a igreja e/ou outro grupos socais/instituições que se tenha convívio), uma vez que não existe uma sistematização na transmissão de experiências, sendo que tudo ocorre simultaneamente, pois, Brougère (2002) nos diz que a cultura lúdica, apesar de produzida pelo sujeito social, sofre interferências externas, ou seja, recebe influências da cultura em geral.

Contudo, precisamos enfatizar que de acordo Hernandéz (1998, p.30), a escola "é geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos" e que o recreio é um momento da rotina escolar rico em possibilidades, uma vez que é nesse momento que várias culturas se encontram. Entretanto, é necessário que a criança explore todos os espaços da escola, ultrapassando os muros da sala de aula e tendo disponível instrumentos para as suas brincadeiras, já que as regras podem ser materializadas através dos brinquedos (objetos).

Diante do exposto, entendemos que a cultura lúdica é produzida por um grupo ou individualmente e que a criança se expressa, cria, recria, resolve conflitos e frustações, produz e reproduz através da brincadeira comportamento lúdico ou jogo, consolidando sua identidade e desenvolvendo habilidades sociais e autonomia.

3 ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

3. 1 A Reorganização do Ensino: O Ensino Fundamental de 9 anos

> *Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*
>
> PAULO FREIRE, 1997

A restruturação do Ensino Fundamental foi objeto da Lei nº 11.274/2006[4], a qual ampliou de oito para nove anos de duração essa etapa de ensino, passando a garantir a matrícula de crianças de seis anos de idade, desde que completassem a idade até o dia trinta e um de março (31/03). Vale ressalvar que antes da referida alteração, o Ensino Fundamental era organizado com 8 séries, sendo que o seu ingresso só ocorreria com sete anos de idade na 1ª série e as crianças de seis anos faziam o último ano da Educação Infantil, sem obrigatoriedade.

Somente em dois mil e treze (2013) com a Lei nº 12.796 em seu artigo 4º que coloca a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, passamos a ter obrigatoriedade das crianças de 4 anos estarem matriculadas, delegando a responsabilidade ao Estado no que tange ao oferecimento e aos pais no que diz respeito a efetuarem a matrícula nessa faixa etária, conforme prevê o artigo 6º da referida lei "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade" (BRASIL, 2013).

Assim, de acordo com a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica - CNE/ CEB nº 3 de 3 de agosto de 2005, independente da organização adotada pelos sistemas para o oferecimento do ensino, o Ensino Fundamental deverá considerar os 9 anos de escolarização, divididos em 2 blocos: Anos iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), ou seja, espera-se que até os quatorze (14) anos de idade o estudante tenha concluído essa etapa do ensino.

E, ainda de acordo com o artigo 2º(dois) da mesma resolução, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos adotará a seguinte nomenclatura e organização da tabela 03:

[4] A referida lei modifica os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade" (BRASIL, 2006, p. 1).

Tabela 3. Organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil **Creche** **Pré-escola**	**até 5 anos de idade** até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental **Anos iniciais** **Anos finais**	**até 14 anos de idade** **de 6 a 10 anos de idade** **de 11 a 14 anos de idade**	**9 anos** **5 anos** **4 anos**

Fonte: Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005 (CNE/CEB)

A reestruturação do Ensino Fundamental encontra respaldo em algumas questões, dentre elas, o fato de que a antiga organização (8 anos) não estava apresentando ao Ministério da Educação – MEC os resultados esperados, detectados através das avaliações realizadas, como podemos observar no parecer do Conselho Nacional de Educação, através da Câmera de Educação Básica CNE/CEB nº 24/ 2004:

> De fato, as avaliações do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em padrões internacionais (PISA) e em padrões nacionais (SAEB) apresentam resultados insatisfatórios, para não dizer constrangedores, tanto no que se refere ao letramento quanto aos conhecimentos básicos de Matemática. Os resultados dos diversos procedimentos de avaliação aplicados por sistemas de ensino estaduais e municipais seguem a mesma tendência (BRASIL, 2004, p. 05).

O Conselho aponta em seu parecer os baixos resultados do IDEB[5] (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que tem por objetivo avaliar a proficiência dos educandos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, observando o fluxo do rendimento escolar, através dos dados de aprovação e evasão, coletados via censo escolar e as médias de

[5] Em 2007 o INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) criou o IDEB como um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando examinar se as metas estabelecidas no Termo de Adesão ao "Compromisso Todos pela Educação" estavam sendo cumpridas. O IDEB "[...] é um indicador sintético que combina o fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries/anos sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) com o índice de desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática)" (MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA/BRASIL 2009, p. 8). Já o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é formado por 40 ações abrangendo os mais variados aspectos da educação, foi idealizado pelo governo federal e apresentado ao Brasil em abril de 2007 de acordo com o MEC, foi apresentado ao país em abril de 2007, com o intuito de realizar investimentos em todos os níveis da educação e operacionalizar as políticas educacionais. E o Plano de Metas Compromisso de todos pela Educação, tem por finalidade melhorar a qualidade da educação do país, através de um conjunto ações e programas, com assistência técnica e financeira para educação, por meio da união de forças de todas as esferas governamentais, e ainda das famílias e da comunidade.

desempenho dos alunos, apuradas pelo SAEB[6] (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que pondera condições físicas e equipamentos disponíveis nas unidades educacionais e as características dos docentes, discentes e diretores.

Contudo, é importante ressalvar que, apesar da pontuação do Conselho Nacional de Educação em seu parecer, segundo o Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP os índices de 2007 a 2011 evoluíram (2011 - séries iniciais: 5.0; séries finais do Ensino Fundamental: 4,1; Ensino Médio:3,7). Porém, ficaram abaixo da meta estabelecida para o Ensino Fundamental que era seis (6,0), o que denota que as iniciativas propostas e políticas públicas para essa etapa não conseguiram atingir o objetivo.

Outro aspecto que sustentou a alteração do Ensino Fundamental foi o da garantia ao acesso, cabendo ao Estado assegurar este direito, tal quanto a obrigatoriedade do mesmo que só pode ser garantida através da gratuidade do ensino. Então, nenhum indivíduo pode ser excluído dele, assim, essa ampliação ressoa como oportunidade para o acesso, pois, com a mudança, o estudante de seis anos agora seria financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF[7].

Entretanto, as orientações gerais para o ensino de 9 anos (BRASIL, 2004) chama atenção que a inclusão do estudante de seis anos no Ensino Fundamental deve ser observada para além das medidas administrativas e burocráticas, mas, como uma ampliação do tempo do convívio escolar da criança, sendo ofertada a está mais oportunidades de aprendizagens significativas, implicando em uma nova organização e estrutura, espaços físicos, materiais didáticos, proposta pedagógica, currículo, recursos humanos, administrativos e financeiros.

Deste modo, se faz necessário o rompimento com a antiga arquitetura pedagógica e curricular do Ensino Fundamental de 8 anos, conforme expõe as Orientações Gerais para o

[6] A Prova Brasil é aplicada nos municípios com o objetivo de conhecer e analisar as especificidades e diversidades das escolas brasileiras, e o SAEB é realizado por amostragem em unidades da federação e traz resultados mais gerais. É um instrumento necessário para o planejamento de políticas públicas que fortaleçam a escola e o trabalho de cada professor. Ambos integram o Sistema Nacional de Avalição da Educação Básica. (BRASIL/INEP, s/d).

[7] Criado pela Emenda Constitucional nº 14, e regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 com desígnio de orientar a sistemática de redistribuição de recursos destinados ao Ensino Fundamental e acondicionava o repasse de verbas ao número de matrículas dessa etapa da educação básica. Em 2007, foi transformado pela Lei nº 11.494/07 em FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério, com o intuito de pagar um reajuste progressivo com vistas a garantir um valor por aluno adequado a um padrão mínimo de qualidade, definido nacionalmente pelo Plano Nacional de Educação - PNE.

ensino de 9 anos: “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (BRASIL, 2010, p. 17).

Contudo, observa-se que segundo Bortolazzo (2019), nas redes de ensino e nas escolas existem uma busca e/ou tentativa de antecipação dos processos de escolarização e alfabetização, pois, cada vez mais tem se cobrado que no ano final da Educação Infantil o docente prepare a criança para o 1º ano do Ensino Fundamental, exigindo que a mesma domine pelo menos as habilidades motoras necessárias à escrita e também o reconhecimento de palavras e letras. O que vai de encontro com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI), fato esse demonstra que as adequações para a idade das crianças não estão sendo levadas em consideração no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

3. 2. Ciclo de alfabetização: um espaço de aprendizagens para crianças de seis a oito anos

O novo formato do Ensino Fundamental, que agora compreende um ano a mais de escolarização, fez com que o ensino das crianças pequenas ingressasse nessa etapa. Com isso, a necessidade dos sistemas de educação repensarem a sua organização, uma vez que a entrada dessas crianças trazem novos desafios e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 admite diversas possibilidades de organização do ensino, conforme prevê o seu artigo 23 quando diz que a educação básica poderá “ [...] organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Tal respaldo também é encontrado no Artigo 19 da Resolução CNE/CEB nº7 de 2010, que específica que: “Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere à Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010). Desta forma, os sistemas de ensino possuem várias possibilidades de organizarem o ensino, entretanto o Parecer do CNE/CEB nº 4/2008 expõe que, mesmo quando a organização for

feita por seriação, é preciso ponderar os três primeiros anos como ciclo sequencial e de alfabetização[8], ou seja, um bloco pedagógico, constituído pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, atendendo crianças de seis a oito anos.

Assim, buscando garantir este ciclo que é preconizado pelo Conselho Nacional de Educação, o MEC elaborou um programa firmado entre Estados e Municípios com o governo federal denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[9], objetivando que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças com 8 anos de idade, sem exceção, estejam alfabetizadas, pois, o Manual do Pacto (BRASIL, 2012, p. 4) afirma que os estudantes tem concluído o ciclo sem estarem plenamente alfabetizados. Desse modo, o programa entende que:

> O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2012, p. 17).

Diante do exposto, fica claro que os documentos oficiais buscam garantir a preservação do tempo, para que as crianças inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental possam ser alfabetização dentro do seu tempo e ritmo. É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC[10] determina que a alfabetização deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental e que no 3º ano o foco será na ortografia. Dentre as justificativas apresentadas, é que a alfabetização não tem acontecido até o terceiro ano, contudo, precisamos refletir se a adequação pedagógica prevista em lei tem sido garantida às crianças desses ciclos, para que estas possam aprender significativamente.

---

[8] A rede municipal de Vitória da Conquista – BA, encontra-se organizada em ciclos de aprendizagens: ciclo I - com a duração de três anos (1º ao 3º ano), compreendendo o período reservado à infância; ciclo II - com a duração de dois anos (4º e 5º ano), compreendendo os anos correspondentes à pré-adolescência; ciclo III - com a duração de dois anos (6º e 7º ano), compreendendo o final da pré-adolescência e início da adolescência; ciclo IV - com duração de dois anos (8º e 9º ano), compreendendo o período inicial da adolescência. (Vitória da Conquista/SMED, 2010, p. 6).

[9] O PACTO foi constituído a partir do Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, que define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico".

[10] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7).

3.3 Alfabetização: métodos e concepções

O domínio da leitura e escrita, segundo Micotti (1997), sempre foi foco de discussão, não só nos documentos oficiais, mas também entre os pesquisadores e teóricos da área educacional, pois tal habilidade está diretamente ligada ao exercício da cidadania.

Assim, ao longo dos anos, surgiram diversas concepções de alfabetização, que buscam dar conta do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, antes se faz necessário pensar que a escola é um espaço privilegiado de acesso a essa habilidade, assim, não podemos pensá-la distante do seu contexto social, econômico e político.

Ao fazermos uma breve retrospectiva na história, veremos que a alfabetização era responsabilidade da família, ou seja, aprendia em casa, o que tornava o processo excludente, um instrumento privilegiado de aquisição de saber (MORTATTI, 2000). Desse modo, com uma nova ordem econômica e política, a implementação de um processo de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita se tornou necessária.

E com essa necessidade surgiram as concepções tradicionais de alfabetização, que se traduzia em métodos de alfabetização, ou seja, a melhor forma de ensinar os alunos a ler e escrever, centrando o processo em como ensinar, desconsiderando o estudante e relação deste com o objeto de conhecimento. Conforme relata Porto:

> [...] as concepções de alfabetização aqui denominadas "tradicionais" referem-se àquelas com entendimento de um papel neutro da escola, cujo saber "dado" ao aluno, é transmitido de forma mecânica, de fora para dentro. Expressam-se aqui concepções que ora centram-se no professor, ora no aluno e também aquelas que encerram a problemática da alfabetização na escolha deste ou daquele método (PORTO, 2001, p. 44).

Assim, o processo de alfabetização ocorria sem um sentido real para os estudantes, baseando-se em métodos que "bebiam na fonte" das tendências tradicional, escolanovista e tecnicista. Assim, vários métodos foram surgindo, pois sempre que um outro se apresentava como o mais moderno, o anterior era visto como tradicional.

Deste modo, os métodos tradicionais de alfabetização, que surgiram para uma melhor compreensão, foram agrupados em dois grupos: sintéticos (alfabéticos, silábicos e fonéticos) partem de segmentos menores da fala para chegarem nos maiores das palavras, frases e textos; analíticos (palavração, sentenciação e contos) parte das unidades maiores para os menores fonemas, letras e palavras.

Segundo Mortatti (2000), existia um esforço para trazer um sentido para o processo de alfabetização, no entanto, toda a estratégia pensada nestes métodos eram pensadas em etapas e procedimentos que não propunham a reflexão e fixava no visual negando, assim, “um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 1985, p.17). Neste sentido, Porto acrescenta que na concepção tradicional:

> 1) A língua escrita é tida como um código de transmissão de sinais sonoros (da fala) em gráficos (a escrita), cujos elementos e relações podem ser definidos previamente;
> 2) A alfabetização é a aquisição de uma técnica de codificação do oral (quando se escreve) e decodificação da escrita (quando se lê), de uso estritamente escolar;
> 3) A criança é considerada como uma caixa de ressonância passiva que repete e memoriza. A aprendizagem depende de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisição da língua escritas. Os aspectos perceptivos ficam mais evidenciados;
> 4) As dificuldades/erros são consideradas como deficiências ou disfunções. (PORTO, 2010, p. 44).

De tal modo, a pesquisadora reafirma o ensino por transmissão, entendendo o estudante como depósito, sem considerar os seus conhecimentos prévios e/ou valorizar o pensamento crítico do mesmo. O ensino estava centrado no professor, que muitas vezes trabalhava em espaços improvisados e com material didático precário.

Os métodos tradicionais foram usados no Brasil por muito tempo, sendo que durante o Império o foco era os métodos sintéticos, e na década de oitenta o destaque era o método analítico para o ensino da leitura, que foi inaugurado na reforma da Escola Normal de São Paulo.

No final da década de 1980, os estudos de Emília Ferreiro e seus seguidores ganham notoriedade e o construtivismo passa a ser defendido por educadores considerados como “progressistas", que defendem uma nova concepção de alfabetização, na qual alguns conceitos são ressignificados: os conceitos de alfabetização, ensino e de aprendizagem, de leitura e de escrita, de professor e de escola, dentre outros. Assim, o aluno é visto como sujeito cognoscente e ativo. O trabalho de Emília Ferreiro sofre forte influência dos estudos da epistemologia genética de Jean Piaget, que defende que o conhecimento é construído pelo sujeito, através da interação com o objeto e suas estruturas cognitivas que produzem como o sujeito aprende o conhecimento.

Sendo assim, Ferreiro (1999) pontua que existe um sistema de representação da língua escrita e para aprender a criança deve compreender a natureza da língua. Dessa forma, ela

formula várias hipóteses[11] gradativas, até chegar no nível alfabético. Ferreiro e Teberosky (1985), apontam que muitas vezes essas hipóteses são consideradas “erros”, contudo, estes precisam ser valorizados, pois apesar de parecerem dissonates, na verdade são uma busca de regularidades.

Observa-se que o construtivismo não leva em consideração as questões sociais e políticas, se aproximando, nessa questão, das práticas tradicionais, pois não é valorizada a função social da escrita e nem o papel da educação em uma sociedade de classe e para Smolka (1989), a escrita precisa ser sinônimo de transformação, pois a linguagem deve ser construída e não conhecida.

O pensamento interacionista[12] passa, também, a ser defendido pelos educadores, colocando o foco em quem aprende e como se aprende a língua escrita (lecto-escritura), ou seja, “consciência fonológica” que é “entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (Bryant &Bradley, 1985, p. 74).

Freitas (2004), acrescenta que através da consciência fonológica acaba por transformar a língua em um objeto de pensamento, refletindo sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. Afirmando, ainda, que a consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalinguísticos. Entretanto, é preciso um cuidado, pois, as práticas de leitura e escrita nas quais se privilegia somente o contato da criança com materiais escritos são insuficientes para alfabetizar. Assim, as relações grafo-fônicas não devem se estabelecer em objeto de ensino.

Na atualidade, uma nova discussão no campo da alfabetização vem ganhando notoriedade, é que não basta apenas ler e escrever, é necessário aprender a fazer uso social dela, ou seja, envolver-se com a leitura e a escrita. Neste sentido, o letramento que é entendido por Soares (1998) como uma etapa da alfabetização, tem contribuído para a aquisição dessa habilidade. Segundo Kleiman (1995, p.19) “podemos definir hoje o

[11] De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) essas hipóteses na verdade são uma procura de correspondência entre a grafia e o som no nível dominado de níveis da escrita (pré-silábico, a criança sai do desenho e aprende a grafar letras; silábico, relaciona grafias e sílabas, a representando cada sílaba por uma letra; silábico-alfabético, sílaba deixa de ser uma unidade; alfabético, inicia a compreensão do sistema de escrita).

[12] O pensamento "interacionista" respalda-se em uma perspectiva interacionista de linguagem, na qual se tem o texto como conteúdo de ensino, sendo este a unidade de sentido da linguagem, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos. (MORTATTI, 1999.).

letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Na mesma perspectiva, Soares (2004, p. 20) comenta que o letramento:

> [...] é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distinguem-se(alfabetização e letramento) tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Dessa forma, Soares enfatiza o uso de práticas cognitivas e linguísticas na prática do ler e do escrever, e que caráter social deve ser atribuído para a aquisição destas habilidades. Vale ressalvar que o letramento amplia as funções da alfabetização, pois, enfatiza o caráter social desta, não desassociando do ato de alfabetizar.

Diante do exposto, é possível refletir que a construção da leitura e escrita deve ser pensada em um processo de cooperação, na qual as práticas sociais sejam valorizadas e utilizadas no processo de alfabetização. Assim, é imprescindível repensar a formação do professor/alfabetizador para que este possa refletir sobre sua ação e pensar não só a criança de seis anos que foi inserida no Ensino Fundamental de 9 anos, mas adequar o currículo às necessidades dos educandos.

4 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS

4.1 Pressupostos Metodológicos E Epistemológicos Da Pesquisa

O Brincar é a mais alta forma de pesquisa.
Albert Einstein

Ao iniciar esse capítulo, pegamo-nos pensando como é difícil pesquisar e ao pensar neste movimento, rememoramos a frase de Einstein, a qual utilizamos para abrir este capítulo. Pois, um dos cientistas mais renomados do mundo, nos chama a atenção da importância do brincar, elevando o mesmo a um ato de pesquisa. Da mesma maneira, ficamos a refletir como as crianças brincam e concluímos que apesar da espontaneidade da brincadeira, ela é ao mesmo tempo séria e cheia de "rigor" e, muitas vezes, no seu caminhar chegam as respostas e análises para os problemas surgidos na mesma.

Tal reflexão veio fortalecer ainda mais o nosso objeto de estudo e reforçar o referencial teórico e metodológico deste estudo. Pois, assim como o brincar, a metodologia usada em uma investigação, mesmo revestida em sua complexidade, demonstra como concebemos o conhecimento, a realidade, os fatos sejam eles políticos, históricos, culturais ou sociais e como nos posicionamos diante destes como pesquisador e profissional. Deste modo, assim como no brincar construiremos o caminho no caminhar.

Iniciamos o nosso caminhar definindo o nosso objeto de estudo: a relação entre o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização na visão dos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA, que tem como inspiração a "investigação do sentido do brincar livre[13] " proposta por Cardoso (2018a) em sua tese de doutorado.

Destarte, na metodologia deste estudo seguimos os princípios da pesquisa qualitativa, e utilizamos como abordagem epistemológica a multirreferencialidade, já o método escolhido

[13] A presente investigação, foi realizada Cardoso (2018) para obtenção do título de Doutora em Educação para Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada "CATADORAS DO BRINCAR. O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente" que busca compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante, o ateliê didático e as escritas experipoiéticas como dispositivos de formação sensível.

foi o Ateliê formativo, inspirados no ateliê (D' ÁVILA; MADEIRA, 2018; CARDOSO, 2018a).

Nossa opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato desta se desvelar como uma possibilidade de estudar os fenômenos no contexto em que ocorrem, considerando a perspectiva das pessoas envolvidas e os pontos de vista relevantes. Bogdan (1991), afirma que a pesquisa qualitativa tem como protagonista o pesquisador e os seus dados, que são descritos e analisados indutivamente, preservado seus significados e observando o processo e não simplesmente o resultado e/ou produto. Ou seja, como nos fala Godoy (1995), a pesquisa qualitativa busca compreender os fatos sob o olhar dos sujeitos envolvidos na situação.

De tal modo, utilizamos como abordagem epistemológica a multirreferencialidade, já que o universo educacional, especialmente a educação básica, é complexa e apresenta múltiplas referências e se articula com diversas fontes. De acordo com Martins (2004), a multirreferencialidade busca um novo "olhar" sobre o "humano", mais diversificado e utilizando como base as várias correntes teóricas existentes.

A multireferencialidade nos propõem a superação da homogeneidade, ou seja, a superação do olhar fragmentado, cartesiano da difusão do conhecimento. Pois, de acordo com Ardoino, (1995), pensamento e conhecimento sob o olhar multirreferencial deve ser construído num constante ir e vir, em movimento contínuo, o que possibilitará a criação/produção.

Neste sentido, podemos dizer que a multireferencialidade se apresenta como uma resposta às críticas que são dirigidas aos modelos estruturados, que tem como base o positivismo e o racionalismo cartesiano. Conforme comenta Martins (2004, p. 7): "a abordagem multirreferencial retoma essa discussão assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação mesma entre sujeito e objeto – na relação intersubjetiva.

Assim, destacamos que a multireferencialidade possibilita um novo olhar, assegurando a complexidade dos fenômenos sociais, utilizando as contribuições série de abordagens, disciplinas, sem minimizá-las. Martins (2004, p.6) completa tal pensamento relatando:

> Reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do "paradigma de simplicidade" descrito anteriormente, e privilegiar o heterogêneo, como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Enfim, a abordagem multirreferencial se apresenta como um novo caminho, no qual o discurso do sujeito é potencializado, valorizado e pautado na reflexão, superando a racionalidade técnica.

O Ateliê formativo foi escolhido como método para este estudo, por entendermos que este representa um avanço no que tange ao desenvolvimento de uma pesquisa e contribui com o processo formativo de professores, já que, historicamente, muitas pesquisas na área educacional reduz o docente como "mero" objeto de estudos.

Cardoso (2018a) relata que:

> Haja vista que a palavra ateliê é revelada como um "estúdio" , que em latim significa studere, um lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar, experimentar ou produzir arte. Além disso, ele é, igualmente, caracterizado como um local lúdico e prazeroso que potencializa aos seus atores encontrar seus próprios estilos de troca com os colegas, tanto seus talentos e competências quanto suas descobertas. (CARDOSO, 2018a, p. 53-54)

Diante do exposto, podemos destacar que o ateliê é "um lugar de liberdade de disposição lúdica em meio ao mundo sensível", (SCHILLER, 1995, Apud, CARDOSO, 2018a, p.106), se estabelecendo como ambientes produção e reconstrução de sentidos, ou seja, de formação, sustentado pelas participações individuais, não desprendidas entre si, ricos em liberdade e criatividade (MALAGUZZI, 1999; CARDOSO, 2018a).

Nessa perspectiva, os ateliês buscaram promover vivências em que os professores possam produzir e desenvolver saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus ambientes de trabalho. Assim, o participante não é reduzido a um objeto ou amostra (MACEDO, 2015), mas um ser ativo que participa de seu processo, realiza trocas entre os saberes, aprende vivências práticas e transforma sua realidade.

A arquitetura dos ateliês formativos buscou utilizar métodos que possibilitassem uma relação mais orgânica (MAFFESOLI, 1988; D'ÁVILA, 2016; CARDOSO, 2018a; D' ÁVILA; MADEIRA, 2018), na qual estabelecemos procedimentos formativos conscientizadores, utilizando, assim, a investigação, criação, reflexão, estranhamento, ampliação e ressignificação de sentidos como ingredientes indispensáveis para a realização dos mesmos. Assim, os ateliês, como um dispositivo de experiências de formação, possibilitam que os professores combinem participações que se influenciam de forma subjetiva e diferente, permitindo que cada professor arquitete o seu próprio sentido em relação a sua/essa formação.

Nesse sentido, compreendemos o ateliê formativo como caminho para esta pesquisa, por ser uma proposta aberta, sensível e de produção de sentidos (D'ÁVILA, 2016; D' ÁVILA; MADEIRA, 2018; CARDOSO, 2018a), e também por acreditarmos em uma "racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica", como apontam Perrelli; Rebolo; Teixeira; Nogueira (2013, p. 280), rompendo com a cultura do distanciamento dos pesquisadores e pesquisados, por meio do encadeamento de saberes acadêmicos e experienciais articulam a compreensão da realidade, possibilitando a percepção dos desafios socio educacionais, rompendo com o pensamento reducionista, tornando, assim, uma produção colaborativa.

Gonsalves (2004, p. 59) reforça que estamos privilegiando a formação quando não separamos rigidamente pesquisador/pesquisado. Nesse sentido, acreditamos que o ateliê formativo possibilitará a este estudo a produção de conhecimento, através das vivências e experiências do outro, que são compartilhadas no processo de escuta.

Desse modo, acreditamos que que o ateliê de formação é um espaço aberto, é construção que possibilita aos professores individualmente e coletivamente ressignificar sua prática, a partir da reflexão de sua práxis, compreendendo melhor seus percursos e procurando opções para seu próprio desenvolvimento. (NÓVOA,2011; D'ÁVILA, 2016; CARDOSO, 2018a; D' ÁVILA; MADEIRA, 2018). Assim, pensamos no ateliê formativo, pois ao convidar as professoras para este movimento, não esperava escrever ou contar a história de alguém, mas, através delas contar a minha história, ou seja, " narrar-se no interior de um grupo buscando o caminho de si mesmo" (BARREIRO, 2009, p.77), tornando a "experiência como suas bases epistemológicas", como descreve Cardoso (2018a, p. 48) e, também, conforme comenta Macedo (2006, p. 30) "com a construção do outro, com o terreno aberto para pensar e interagir na heurística, na intercriticidade e com as alteridades".

Nesse movimento, o olhar afinado, a escuta sensível, delicadeza, respeito e atenção são ingredientes indispensáveis para que o aprendizado ocorra, pois conforme Larrosa (2002, p. 137) "uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação". Assim, neste movimento consecutivo, preservando o rigor necessário para a condução da pesquisa, apresento os caminhos percorridos, assim como os procedimentos de análise e coletas de dados.

4.2 Os Dispositivos Da Pesquisa

Buscando potencializar ainda mais o ateliê formativo, utilizamos como instrumento metodológico alguns dispositivos autorais, intencionais e cheios de sentidos, objetivando sustentar o teor do estudo e se afinar com as ideias aqui defendidas (conscientização, participação, reflexão, partilha, escuta com vistas à formação, pluralidade e o acontecimento singular) tais como: caixa surpresa, memorial compartilhado e fotografias.

A caixa "surpresa", conforme Figura 1, foi um dispositivo criado para ser um mediador nos encontros do ateliê, com o objetivo de despertar e potenciar as narrativas das professoras. A caixa surpresa foi organizada com um padrão de elementos em seu interior. Porém, as caixas tinham elementos diferenciados, propositalmente, contendo itens diversificados para que, ao abrir as caixas, as professoras pudessem interagir entres elas, observando e comentado o que tinha de diferente na caixa da outra e o que chamou a sua atenção.

Figura 1. Dispositivo - Caixa Surpresa

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

As fotografias foram escolhidas como dispositivos desta pesquisa, devido ao potencial de propiciar a escuta de si, pela mobilização da memória e por oferecerem possibilidades de

experienciarmos uma experiência formativa (ateliê) que desperte um olhar sensível para o brincar livre e por oportunizar a visão das professoras acerca das ressonâncias entre o brincar livre e processo de alfabetização.

O memorial compartilhado subsidiado pela observação do “processo”, se configura como importante para a compreensão/interpretação de nossa problemática, já que possibilitará uma investigação dentro de um contexto, pois, (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 197) “[...] o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.)” para entender uma parte.

Segundo Pollak (1992, p.201), a memória é "construída coletivamente e submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes", assim acreditamos que a memória, apesar de relatada individualmente, é construída no coletivo e que influencia nas lembranças do sujeito. Neste sentido, Bosi (1994. p.411) ressalta: “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele. e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Portanto, é possível destacar que a memória se utiliza de aspectos do passado essenciais para a construção de uma memória concreta, construída em grupos organizados ou não ou isoladamente, assim a memória encontra-se entre passado-presente-futuro, trazendo inúmeras representações que muda de um ponto a outro, o que acaba por justificar a nossa decisão em usá-la como dispositivo dessa pesquisa.

4.3 O Cenário Da Pesquisa

O cenário dessa pesquisa fica localizado na cidade de Vitória da Conquista-Bahia, situada a 509 km da capital. A capital do sudoeste baiano, como é carinhosamente chamada devido a sua área de abrangência, aproximadamente oitenta municípios na Bahia e dezesseis no norte de Minas Gerais, é a terceira maior cidade do estado, contando com uma área territorial de 3.204,257 km² e sua população estimada é de 343 643 habitantes, segundo o IBGE (2021).

A cidade de Vitória da Conquista- BA (figura 2), devido a sua elevação, com média de 923 metros e mais de 1 100 m nos bairros mais altos tem um clima tropical de altitude, seu clima é um dos mais amenos, registrando temperaturas inferiores a 10 °C em alguns dias do ano. Durante o verão, a cidade é quente, com máximas de 28 °C e mínimas entre 18 °C e 17 °C, a pluviosidade média anual é de 760 milímetros (mm), com "chuvas de neblina" no período de maio a setembro e "chuvas das águas" concentradas nos últimos meses do ano.

Figura 2. . Mapa da localização de Vitória da Conquista – BA

Fonte: Wikipédia

Vitória da Conquista tem expandido a agricultura regional, a lavoura cafeeira e conta com um polo industrial que vem se destacando nos setores de cerâmica, mármore, óleo vegetal, produtos de limpeza, calçados e estofados. Outro aspecto importante da sua economia é que a cidade se tornou um polo de serviços em expansão, com destaque para a educação, a rede de saúde e o comércio. Tal crescimento atrai a população dos municípios vizinhos, aquecendo a sua economia que já é a sexta maior da Bahia.

No âmbito educacional, a cidade de Vitória da Conquista se destaca por possuir um amplo setor educacional, composto por diversas escolas de educação básica e universidades públicas e privadas, entre estas podemos destacar a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que oferece cursos de graduação, cursos de especialização, mestrado e doutorado, sob

diferentes áreas em seus campus, com sedes nos Municípios Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, e o campus da Universidade Federal da Bahia – UFBA, que oferece curso de graduação e pós-graduação na área de saúde. Assim, a cidade se consagra como um importante polo de educação, que busca oferecer à comunidade uma educação de qualidade, bem como pelo atendimento aos anseios da comunidade local, implementando um projeto curricular que reflita um continuum de ações pedagógicas comprometidas com as novas demandas sociais, políticas e culturais sem perder de vista o desenvolvimento humano.

De acordo com dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - PMVC, a sua rede municipal de ensino atende mais 45 mil alunos, em suas 160 unidades escolares, sendo 128 escolas: 76 na zona rural e 52 na urbana e 32 creches. A secretária Municipal de educação – SMED conta com 4.292 servidores, sendo 1.525 deste total são professores. A referida rede atende famílias, em sua maioria, de classe baixa e a maioria de suas escolas oferecem espaço estruturado.

Dentre as unidades escolares da rede municipal de educação, escolhemos a Escola Municipal Brincadeira Livre[14] para realizarmos a pesquisa, por ser uma escola de porte especial. Assim, ela apresenta um maior número de turmas e professores no ciclo de alfabetização e outro motivo foi que a escola e as docentes aceitarem participar dos ateliês. A escola fica localizada na Rua I, 05, Loteamento Jardim Valéria no Bairro Jatobá, zona oeste de Vitória da Conquista BA e atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

A escola é formada pela sede e duas extensões. O prédio da sede tem uma boa estrutura física, tendo sido construído e entregue a comunidade em agosto de 2011. Conta com 12 salas de aula, sala de leitura, sala de professores, sala da coordenação pedagógica, secretaria, cozinha com depósito de merenda, almoxarifado, arquivo para documentos, 8 banheiros adaptados para a inclusão, sendo 4 banheiros masculinos e 4 femininos de apoio, área de serviço, pátio, área externa e uma quadra poliesportiva na área anexa.

Já as extensões da escola Brincadeira Livre, infelizmente não oferecem a mesma estrutura da sede, pois ambas funcionam em espaços alugados que não atendem às normas estruturais exigidas por lei para o funcionamento de uma unidade de ensino.

A unidade escolar (Figuras 3, 4 e 5) oferece Educação Infantil - 4 e 5 anos e Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, e atende a 996 crianças e

[14] Escolhermos Brincadeira livre, como nome fictício para a escola, na qual foi realizada a pesquisa preservamos a identidade das professoras e para relaciona o nome da escola ao das professoras, uma vez que estas escolheram brincadeiras como seus pseudônimos.

adolescentes, distribuídos em 39 turmas (24 na sede, 10 na extensão 1 e 5 na extensão 2). O corpo docente é formado por 28 professores, sendo que 3 ocupam a direção da escola, 2 encontram-se na coordenação e 12 são professores contratados. A equipe da secretaria é composta por 1 secretária e 2 auxiliares, a equipe de apoio é formada por 6 merendeiras, 1 auxiliar de cozinha e 6 serventes. A segurança da escola conta com 8 agentes patrimoniais.

Figura 4. Quadra da escola

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

Figura 3. Faixada da escola

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

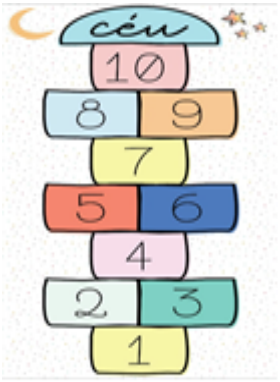
Figura 5. Pátio da Escola

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

4.4 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com 7 (sete) professoras que atuam no ciclo de alfabetização[15] da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Vale salientar que o convite foi feito aos 9 (nove) docentes; contudo, dois não aceitaram participar. No primeiro encontro do ateliê, apliquei uma dinâmica "abc", na qual as professoras falaram, ao meu pedido, o nome de brincadeiras começadas com uma determinada letra, em seguida solicitei que elas escolhessem o nome de uma das brincadeiras de sua infância para ser o seu pseudônimo, buscando preservar a identidade das participantes. Com a autorização das professoras, apresento as atoras que contribuíram, conhecemos a visão dos professores acerca da relação entre o brincar livre e processo de alfabetização e, em seguida, apresento o quadro 1 com as informações das docentes. Vale ressalvar que as imagens abaixo (figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) que ilustram as brincadeiras foram escolhidas pelas participantes na internet.

Figura 6. Amarelinha



Fonte: Internet – Domínio Público

Amarelinha – *Quero ser amarelinha, pois lembro da liberdade que a brincadeira me proporcionava quando criança, além do vento no rosto, a possibilidade de ir para o céu e de vez em quando mudávamos as regras do jogo.* (Amarelinha, Dados do ateliê, outubro de 2022)

[15] Vale ressalva que apesar da rede municipal de educação de Vitória da Conquista organizar o ciclo I com a duração de três anos (1º ao 3º ano) em seus documentos, na prática já se tem o entendimento preconizado pela BNCC de que o ciclo de alfabetização corresponde ao 1º e 2º ano, por este motivo os participantes desta pesquisa são originários destes anos.

Figura 7. Coelhinho sai da toca

Fonte: Internet – Domínio Público

Coelhinho sai da toca – *Amava brincar com meus vizinhos e primos, escolhi essa brincadeira por que ela me lembra o quanto era feliz na minha infância*. (Coelhinho sai da toca, Dados do ateliê, outubro de 2022).

Figura 8. Bingo

Fonte: Internet – Domínio Público

Bingo – *Escolhi o bingo para ser chamada, pois amava brincar com meus pais e o pessoal da rua. Era uma festa só, a gente inventava os prêmios, as regras do jogo, tinha dia que até beijo tinha no bingo. Mas, era bom!* (Bingo, Dados do ateliê, outubro de 2022)

Figura 9. Pula-pula

Fonte: Internet – Domínio Público

Pula-pula- *Eu amava brincar de pula-pula, ainda amo. Sinto vontade de viver!* (Pula-pula, Dados do ateliê, outubro de 2022)

Figura 10. Pega-pega

Pega-pega – *Nossa! Pega-pega era minha brincadeira preferida, quero me chamar pega-pega. Eu sonhava brincando!* (Pega pega, Dados do ateliê, outubro de 2022)

Fonte: Internet – Domínio Público

Figura 11. Pião

Pião – *Eu e minha prima brincávamos escondido de pião, meus pais diziam que era brincadeira de menino. Mas, eu amava, íamos para o campo brincar, era tão bom. Pronto, quero me chamar pião.* (Pião, Dados do ateliê, outubro de 2022)

Fonte: Internet – Domínio Público

Figura 12. Pular corda

Pular corda – *Nossa vou me chamar pular corda, era minha brincadeira preferida, uma vez tomei uma queda, quase quebrei as pernas. Mas, continuei brincando*! (Pular corda, Dados do ateliê, outubro de 2022)

Fonte: Internet – Domínio Público

A tabela abaixo apresenta as informações das professoras participantes.

Tabela 4. Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Vínculo	Tempo de magistério	Série que leciona	Graduação	Especialização
Amarelinha	62	Efetiva	29	1º ano	Pedagogia	sim
Coelhinho sai da toca	64	Efetiva	30	1º ano	Pedagogia	Sim
Bingo	38	Contratada	8	1º ano	Pedagogia	Sim
Pula-pula	36	Contratada	15	2º ano	Pedagogia	Sim
Pega-pega	40	Contratada	15	2º ano	Pedagogia	Sim
Pião	48	Contratada	7	2º ano	Pedagogia	Sim
Pular corda	47	Contratada	20	2º ano	Pedagogia	Sim

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

4.5 Etapas Da Pesquisa

A pesquisa foi estruturada para ocorrer em duas etapas, conforme cronograma anexo, que ocorreram nas segundas-feiras e terças-feiras, em um período de 90 minutos, no decorrer de 3 meses (setembro a novembro de 2022). No primeiro momento, foi realizado um encontro no AC[16] na escola, no qual socializei a pesquisa e realizei as inscrições das professoras interessadas via formulário e combinamos um cronograma para a realização dos ateliês.

A segunda etapa ocorreu com a realização de (6) seis encontros para a realização do ateliê, aqui carinhosamente chamado de ateliê do brincar livre[17], o mesmo ocorreu na sala de leitura da Escola Municipal Anísio Teixeira, os encontros foram realizados nos dias do ACs da rede, com a duração mediana de 90 minutos, presencialmente.

Figura 13. Logomarca do ateliê do brincar livre[18]

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O ateliê seguiu os pressupostos metodológicos proposto por D'Ávila (2016, p.10), assim, iniciamos os encontros com a entrega de caixas com alguns recursos didáticos,

[16] Atividade Complementar (AC), carga horária destinada para planejamento do professor e estudo do professor, que pode ser realizado na Escola ou em casa, com a presença ou não da Coordenação Pedagógica.
[17] Escolhemos o nome ateliê do brincar livre, objetivando chamar atenção para o objeto de estudo.
[18] Acrescentamos a logomarca do ateliê do brincar livre, as logo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade & Infância – Gepelinf por estarem diretamente ligadas a essa investigação.

brinquedos e/ou alimentos que possibilitaram: o sentir, metaforizar, imaginar, criar[19] inspirado na didática do sensível. Segundo D'Ávila (2016, p.10):

> a) Sentir: escutar, ver, tocar, intuir; b) metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas; c) imaginar: permitir a visualização; d) criar: permitir o emergir de novas condutas. Assim, trabalhei, metaforicamente, com a proposição dos cinco sentidos: olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar.

Os ateliês foram estruturados a partir dos seguintes temas: infância (cheiro de infância no ar); brincar livre (Brincar livre... é só brincar?); alfabetização (Alfabetização e suas práticas); potencialidades do brincar livre (Brincar livre, que potência é essa?); cultura lúdica (A criança e a cultura lúdica); brincar livre/ alfabetização (Brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização). Vale ressalvar que as professoras tomaram conhecimento antecipadamente de cada temática/conteúdo trabalhado, conforme Delory-Momberger (2006) e que os temas escolhidos foram retirados dos objetos dessa investigação.

Assim, em cada ateliê levamos uma proposição de atividade, na qual as professoras foram protagonistas de/na sua própria formação, instituindo outros caminhos formativos em favor da emergência de novos autores e de outras autorias.

4.6 Ateliês do brincar livre

Os ateliês do Brincar livre tem como inspiração o "Ateliê das narrativas experipoiéticas" realizado na investigação do sentido do brincar livre" proposta por Cardoso (2018a), e se baseia nos pressupostos metodológicos sugeridos por D'Ávila (2016, p.10). Assim, em cada encontro utilizei recursos didáticos que possibilitaram: o sentir, metaforizar, imaginar, criar.

Nesse sentido, estes espaços de criação e brincadeiras se tornaram um espaço privilegiado de memória, partilha e reflexão, cada sentido foi explorado e deles floresciam lembranças, sonhos, sentimentos, experiências, frustações, medos, realizações e transformações. Enquanto pesquisadores, assim como defende Cardoso (2018), buscamos desenvolver uma escuta sensível e um olhar atento as falas e narrativas das professoras acerca

[19] Os cinco sentidos: olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar, propostos na didática do sensível D'Ávila (2016) foram trabalhados em todos os encontros, optei por não os explorar separadamente.

do brincar livre no ciclo de alfabetização. Assim, discorremos resumidamente sobre as atividades desenvolvidas no ateliê.

No primeiro encontro, realizamos a abertura da primeira caixa surpresa e solicitamos que as professoras relatassem através de registros escritos (texto, desenho, colagem...) e apresentações orais sobre o que pensaram/sentiram ao abrir a caixa e também que escolhessem o nome que seria usado para representá-las nessa pesquisa e finalizamos construindo o conceito de brincar para elas.

A caixa "surpresa" [20] (figura 14) se tornou uma importante mediadora dos nossos ateliês do brincar livre, pois através dela conseguimos despertar nas professoras o desejo de narrarem suas histórias, suas reflexões e sua ação pedagógica, dando novos sentidos para as mesmas. Assim, apresentarei de forma resumida o que colocamos em cada caixa e nossa intenção inicial com cada uma delas.

Figura 14. Caixa Surpresa

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

[20] Apesar da caixa surpresa apresentar um padrão dos elementos em seu interior, as mesmas não eram montadas com os meus itens propositalmente, para que ao abrir as caixas elas pudessem interagir entres elas, observando e comentado o que veio de diferente na caixa da outra que chamou a sua atenção.

No primeiro encontro organizamos as caixas surpresas, conforme as figuras 15 e 16, com doces (maria-mole, suspiro, doce de abóbora, bala soft, pirulito de chupeta, doce de leite em saquinho, dino ovo, pirulito mancha língua, nego bom...), tubaína e brinquedos (pião, elástico, pega vareta, ioiô, peteca, gude, anelzinho, carrinho, pulseira, panelinhas...). Estes mediares buscavam ativar os cinco sentidos (olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar) das professoras para reacender as suas memórias de como eram as suas infâncias e especialmente como brincavam.

Figura 15. Doces da Caixa Surpresa 1

Fonte: Próprio pesquisador

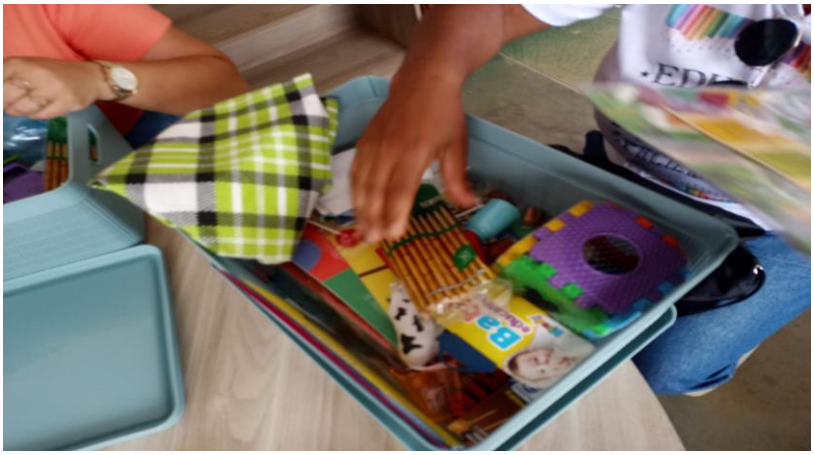
Figura 16. Caixa surpresa 1

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

Dando continuidade aos ateliês formativos do brincar livre, em nosso segundo encontro a segunda caixa foi aberta e pedimos que as professoras separassem os materiais que usariam ou não em sua aula e que, em seguida, fizessem um relato sobre suas escolhas e finalizamos construindo o conceito sobre o brincar livre.

A caixa surpresa 2 (figuras 17 e 18) presente no segundo encontro continha brinquedos (banco imobiliário, resta um, bloco lógico, animais e bonecos de plástico, quebra-cabeça) e materiais não estruturados (copo, galho de árvore, palito de picolé, pano, plástico, palito de churrasco, algodão, terra, embalagens, colherzinha, palito de dente...). Aqui, oportunizei as professoras para refletirem sobre o brincar livre e suas possibilidades educativas.

Figura 17. Caixa Surpresa 2



Fonte: Próprio pesquisador (2022)

Figura 18. Material não estruturado da caixa surpresa 2

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

A alfabetização foi o tema do nosso terceiro encontro, a terceira caixa surpresa foi aberta e estava repleta de recursos para utilizar em uma aula. Após exploração das professoras, solicitamos que elas observassem os itens da caixa e selecionassem o que elas usariam em uma aula com turma de alfabetização e que relatassem como alfabetizavam. Encerramos com a leitura e reflexão do texto “Alfabetização estética e letramento sensível de Meira e Rosa (2000).

A terceira caixa surpresa (figuras 19 e 20) apresentada no terceiro encontro veio recheada de recursos didáticos (livros de literatura, revistas, gibis, tabuada, abc, caligrafia, livro didático, cartazes, caderno, lápis, cartilha, textos diversificados) e jogos educativos (ludo, material dourado, alfabeto móvel, números, quebra-cabeça ...). Neste momento, o objetivo era aguçar os cinco sentidos das professoras para que elas refletissem sobre como acontecia o processo de alfabetização de sua turma e entendessem qual o espaço do brincar livre no ciclo de alfabetização.

Figura 19. Recursos didáticos da caixa surpresa 3

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

Figura 20. Materiais não estruturados e sucatas da caixa surpresa 4

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

No quarto encontro, abrimos mais uma vez a caixa surpresa e solicitamos que as professoras olhassem, sentissem, tocassem, cheirassem e ouvissem o que estava na caixa. Depois, elas iriam brincar individualmente ou coletivamente com aqueles itens da caixa com o intuito de experimentarem novamente o "fenômeno do brincar livre" Cardoso (2018a, p. 56) e finalizamos com uma roda de conversas sobre as potencialidades do brincar livre e as dificuldades encontradas no contexto escolar para a realização do mesmo.

Nesse ateliê, apresentamos a quarta caixa surpresa (figura 21) somente com materiais não estruturados e sucatas (caixa de remédio, garrafa pet, copos descartáveis, pedra, palitos, brinquedos quebrados, caixa de tinta, prato, mato, pano...). O primeiro objetivo foi que as

professoras olhassem, sentissem, tocassem, cheirassem e ouvissem o que estava na caixa. Depois, que elas brincassem individualmente ou coletivamente com aqueles itens da caixa com o intuito de experimentarem novamente o "fenômeno do brincar livre" Cardoso (2018a, p. 56).

Figura 21. Materiais não estruturados e sucatas da caixa surpresa 4

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

A cultura lúdica teve centralidade no quinto ateliê formativo, abrimos a caixa e solicitamos que as professoras observassem os itens dentro dela e separassem o que servia ou não para brincar e os que tinha ou não regras para brincar e depois criassem novas regras para os que já tinham. Prosseguindo, realizamos uma leitura sobre a criança e a cultura lúdica de Gilles Brougère (2002) e finalizamos com o debate sobre a cultura lúdica em nossa escola.

Na quinta caixa (figuras 22 e 23), colocamos alguns jogos (bingo, banco mobiliário, resta um, jogo da memória...) brinquedos (animais de plástico, carrinhos, blocos lógicos, panelinhas, bonequinhos, dinheiro de brinquedo...) e materiais não estruturados (copo, palito, saco de pipoca, recicláveis....) para realizarmos o quinto encontro. O objetivo era refletir que a

cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras e que essas não se limitam a jogos com regras.

Figura 22. Caixa Surpresa 5

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

Figura 23. Materiais da Caixa Surpresa 5

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

O último encontro foi marcante, receberam envelopes dentro da caixa com a seguinte pergunta: *Qual a visão dos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA acerca da ressonância entre o brincar livre e a cultura lúdica no ciclo de*

alfabetização? Assim, realizamos uma dinâmica e concluímos com a fala espontânea das professoras sobre as descobertas e aprendizagens nos ateliês formativos.

Nesse ateliê, na sexta caixa surpresa (figura 24) continha apenas um envelope e nele tinha apenas uma pergunta. O intuito era refletir sobre a relação entre o brincar livre e o processo de alfabetização.

Figura 24. Caixa Surpresa 6

Fonte: Próprio pesquisador (2022)

É importante ressaltar que os momentos vivenciados nos ateliês do brincar livre foram instantes de "partilha e reflexão, na tentativa de explorar cada sentido e favorecer que os professores [...] possam abrir seus sentimentos mais profundos e sua autenticidade, explorando a beleza desse ser que é poético, sensível e lúdico". (CARDOSO, 2018, p. 55).

Diante do exposto, podemos destacar o quanto as caixas surpresas foram importantes na construção dos ateliês do brincar livre, pois extrapolaram a função de objetos, para se tornarem mensageiras "possibilita-nos a produção de novos sentidos para os fenômenos educativos" (CARDOSO, 2018a, p.49).

4.7 Análise De Dados

O material produzido em uma pesquisa se configura, de acordo com Macedo (2000), em conjunto de recursos metodológicos oriundos de uma fonte de dados repletos de mensagens, que necessitam de categorizações, conceituação e codificação. Assim, de acordo com Maffesoli (1988), precisamos arquitetar uma análise que não reduza ou constranja e que garanta uma coerência com a proposta da pesquisa.

Ancorando-nos nesses pensamentos, o conteúdo foi analisado com inspiração hermenêutica, uma vez que, essa apreciação é reconhecida "[...] como um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa" (MACEDO, 2006, p. 145, grifo do autor). E, ainda de acordo com Macedo (2006, p.146) "um poema, uma escrita, um diário de campo, ou quaisquer formas de ação humana são objetos de análise de conteúdo".

Diante do exposto, a análise descritiva com fundo hermenêutico possibilita compreender o fenômeno de forma contextualizada e em profundidade, contudo, cabe ao pesquisador se abrir para o contexto sobre o qual busca interpretar, para promover o questionamento, a crítica, a reflexão e ação do sujeito em seu mundo.

Buscando a sistematização dos dados e melhor me aproximar dos objetivos desta proposta da pesquisa, respaldado na multireferencialidade, após a coleta os dados fizemos uma "leitura flutuante" [21] dos dados recolhidos, intencionando impregnar-se dos conteúdos para constituir o "corpus" (MINAYO, 1996). Inspirados na hermenêutica (MACEDO, 2006; 2009b) realizado na investigação do sentido do brincar livre proposta por Cardoso (2018a), os dados foram analisados.

[21] Leitura flutuante, de acordo Minayo (1996, p. 218), esta incide em provocar um contato extenuante com o material coletado, para que o pesquisador fique impregnar-se dos conteúdos para constituir o texto

Dessa forma, designamos unidades de significações oriundas dos conteúdos extraídos do ateliê do brincar livre, observações e memória, buscando responder as seguintes questões: *Como vem sendo desenvolvido o brincar livre neste ciclo? De que maneira os professores trabalham o processo de alfabetização? Os professores visualizam o brincar livre como produtor de cultura lúdica no ciclo de alfabetização?*

Assim, os dados produzidos nas narrativas coletivas, observações e registros fotográficos foram analisados no quarto capítulo, em três categorias visando responder a questão central desta pesquisa.

5 A VISÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DO BRINCAR LIVRE E DA CULTURA LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.
MARIO QUINTANA

O brincar livre se faz presente em nossas vidas desde as nossas primeiras experiências, e assim se consagra como ação essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilita as crianças experimentar, criar, recriar e explorar. De acordo com Cardoso (2018a, p.84) "[...] é por meio do brincar que elas adquirem experiências e desenvolvem seu conceito sobre o mundo [...]. Deste modo, precisamos evidenciar a necessidade da presença do brincar livre nos espaços educacionais e em suas rotinas, uma vez que este é "uma importante fonte de experiência e aprendizado" (CARDOSO, 2018a, p. 27).

Contudo, Porto (2021, p. 2) apoiada nas ideias de (ARIÈS,2006) pontua que por vivermos em uma sociedade adultocêntrica e pelos atores do cenário educacional terem pensamentos divergentes, muitas vezes o brincar no contexto escolar sofre interferências do olhar do adulto, fazendo com que este ciclo seja rompido, surgindo, assim, um sujeito brincante que tem autonomia e protagonismo de escolher se quer ou não seguir o papel dado pelo outro. Tal posicionamento possibilitará o fortalecimento/construção da cultura lúdica infantil nos espaços escolares, permitindo que as crianças se expressem livremente através dos jogos ressignificados, brincadeiras e brinquedos, promovendo imaginação, criatividade, autonomia e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta reflexões acerca da visão das professoras sobre a relação entre o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização, pois, como nos diz Freire (2004, p. 15) "A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se [sic], porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem".

5.1 Alfabetização e suas práticas: refletindo sobre o espaço do brincar livre neste ciclo

O ciclo de alfabetização se caracteriza por possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita e para que isso aconteça é necessário pensar o espaço

alfabetizador respeitando as crianças em sua integralidade. E, partindo do entendimento que "[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças [...]" (VYGOTSKY , 1987, p. 35), podemos afirmar que a abordagem pedagógica desse ciclo precisar garantir o brincar livre como um dos eixos condutores do processo de construção de conhecimentos durante a infância, contribuindo, assim, para os graus de letramento e níveis de alfabetização.

Desse modo, buscaremos aqui descrever como as professoras trabalham o processo de alfabetização e qual o espaço do brincar livre nesse ciclo, assim utilizaremos as observações, fotografias (figura 25) e memorias coletivas dos ateliês do brincar livre.

Figura 25. 3° Encontro do Ateliê do brincar livre[22]

Fonte: Próprio pesquisador (17/10/2022)

[22] Os rostos das professoras estão desfocados, pois apesar de autorizarem uso da sua imagem e participação na pesquisa, solicitaram que não publicassem fotos com os rostos, como já destacamos na metodologia dessa investigação.

Em nosso terceiro no ateliê do brincar livre, refletimos sobre a alfabetização e suas práticas e, assim, percebemos o quanto essa temática é cara no cenário educacional, devido a sua importância para a escolarização das crianças. Contudo, podemos destacar que durante muito tempo o foco da discussão sobre alfabetização centrava-se nas metodologias para o ensino da escrita e leitura. No entanto, hoje, com as contribuições de diferentes áreas, entende-se que foco deve ser o processo de aprendizagem, ou seja, como a criança aprende a utilizar e interpretar a língua escrita.

Contudo, observamos que as professoras, apesar de defenderem o processo na teoria, na prática ainda estão presas aos métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e analíticos (palavração e senteciação) de alfabetização, mesmo que em determinado momento os misture ou os negue, isto significa, conforme descreve Ferreiro (2001, p. 22-23) que a língua escrita é compreendida "como um objeto imutável (não como o produto de uma prática histórica) e como um objeto 'em si' (não como um poderoso instrumento nas ações sociais)", denotando um sujeito passivo, que se apropria da leitura e escrita através de fatores externos. Dessa forma, torna-se urgente o fortalecimento do ciclo de alfabetização como:

> [...]como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para a garantia dessas apropriações, […], é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem. (CRUZ, 2012, p. 7).

A referida autora destaca que o sucesso do ciclo de alfabetização centra-se no entendimento dos professores sobre o ensino e aprendizagem que conduziram as suas práticas. Neste sentido, Bingo comentou ao abrir a caixa surpresa[23] do encontro: *Olha! Quanto coisa interessante para ensinar aos meninos a ler e escrever. Nossa! Com isso aqui eu dou uma aula daquelas* (Bingo, Dados do ateliê, 17 outubro de 2022), remetendo, assim, os itens da caixa a uma boa aula (a figura 26 ilustra esse momento).

[23] A caixa surpresa estava repleta de recursos didáticos (livros de literatura, revistas, gibis, tabuada, abc, caligrafia, livro didático, cartazes, caderno, lápis, cartilha, textos diversificados) e jogos educativos (ludo, material dourado, alfabeto móvel, números, quebra cabeça ...) que poderiam ser utilizados nas aulas.

Figura 26. Professoras observando os recursos do 3º encontro

Fonte: Próprio pesquisador (17/10/2022)

Na fala da professora Bingo, fica evidente que ela traz consigo concepções que conduzem o trabalho didático realizado em sala de aula e amparam o processo de ensino e aprendizagem. Tal, concepção fica mais evidente quando na roda de conversas falamos sobre como elas alfabetizam e Bingo comenta:

> Eu começo a alfabetizar apresentando as vogais, depois os encontros vocálicos, continuo com as consoantes e sílabas, aí vem as palavrinhas simples e com dificuldade ortográficas e finalizo com frases. Se der tempo, a depender da turma, textos pequenos, brincar livre só no intervalo ou na sexta, quando sobra tempo. Da caixa eu usaria caderno, lápis, cartilha, caligrafia, tabuada, livro e alguns joguinhos (Bingo, dados do ateliê, 17 outubro de 2022).

É possível notar que Bingo utiliza uma sequência rígida para a aprendizagem de seus alunos. Comungando do mesmo pensamento, Amarelinha continua descrevendo:

> Eu trabalho do mesmo jeito que Bingo, precisamos repetir muito para eles aprenderem, por isso uso muito caderno e tomo leitura, mesmo antes da secretária colocar os testes de leitura. Faço ditado, uso alfabeto móvel para os alunos aprenderem as letras, trabalho com as famílias silábicas e uso os jogos do livro da secretaria, mas tem dia que não dá tempo. Precisamos entregar os meninos lendo e escrevendo, não dá tempo para brincar. (Amarelinha, dados do ateliê, 17 outubro de 2022).

Podemos dizer que as professoras Bingo e Amarelinha demonstram, através dos relatos que utilizam em suas práticas métodos tradicionais para alfabetizarem as crianças, pois utilizam as unidades menores e abstratas a serem combinadas, para chegarem nas unidades maiores, utilizando uma rotina mais enrijecida, se caracterizando pela repetição de ações e/ou atividades e evidencia a lógica da produtividade, colocando o brincar livre como secundário ou perda de tempo. Coelhinho sai da toca tem uma prática aproximada, assim, ela descreve que:

> Uso quase tudo que tem na caixa, entretanto, no dia a dia trabalho com os sons, partindo de palavras significativas para os alunos, estabeleço relação direta entre a escrita e fala. Mas, também uso o caderno, livro, tenho uma rotina, uso a sequência estabelecida no planejamento da secretaria, mas incremento com minhas coisas se não os meninos não leem. Agora é bem corrido, não dá tempo para quase nada. Brincar só na sexta, trinta minutos, e ainda aproveito para nesse instante pegar os alunos fracos. (Coelhinho sai da toca, dados do ateliê, 17 outubro de 2022).

Imbuída no mesmo pensamento das colegas, pular corda desabafa questionando a SMED[24]:

> A SMED quer ensinar a gente a alfabetizar, mandando tudo pronto, aí temos que seguir o livro como uma "bíblia", no final perdemos o protagonismo, vivemos correndo atrás de cumprir o planejamento deles, também gosto de trabalhar como Coelhinho sai da toca, mas tem sido difícil, ainda tem esses testes de leitura que a coordenação e Direção fazem, mais dois projetos. Perdemos muito tempo seguindo esse livro. E ainda tem o livro didático que não é usado ou pouco aproveitado, assim não consigo brincar semanalmente, só em datas comemorativas ou recreio. (Pular corda, dados do ateliê, 17 outubro de 2022).

Pular corda desloca o brincar livre para momentos comemorativos, evidenciando apenas o seu caráter lúdico e denuncia a falta de articulação entre o ensino do sistema escrito e práticas sociais de leitura e escrita, defendida por (SOARES, 2004) e como isso refletiu sobre sua prática, produzindo saberes experienciais, como relata Pimenta:

> Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1996, p. 77).

[24] A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – SMED, realizar planejamento quinzenal com os professores do ciclo de alfabetização, direcionando o uso do livro do programa e as estratégias de leitura e escrita. Atualmente a SMED tem parceria com a Editora Aprender para desenvolver o projeto Novo Lendo, embasado na teoria Sócio Histórico – Cultural e com o Programa Tempo de Aprender que é concebido pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação, ambos têm objetivo e alfabetizar todas as crianças até o 2º ano.

Diante do exposto, notamos através das reflexões dos ateliês (figura 27) que as professoras Coelhinho sai da toca, Pular corda, Amarelinha e Bingo, fazem uso de metodologias tradicionais para alfabetizar e com abordagem sintética, como descreve Gonçalves:

> Os métodos sintéticos privilegiam a síntese como unidade principal para o ensino da língua escrita. Nele, o ensino parte de unidades menores a unidades maiores, compreendendo a aprendizagem da escrita como um processo cumulativo em que, sequencialmente, as crianças aprendem as letras, as sílabas, e assim, em direção ao domínio do texto. Seguindo este princípio, podem ser destacadas três abordagens de ensino: o método de soletração ou alfabético; método fônico; e o método silábico (GONÇALVES, 2016, p. 55)

.

Para Ferreiro; Taberoskky (1985, p.20) nestes métodos "o processo de aprendizagem de leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos", tornando a aprendizagem mecânica, Morais (2006) tendo o mesmo entendimento nos diz que essas metodologias se centram nos aspectos da percepção e da memória, compreendendo o ensino da língua escrita como um processo cumulativo, que enfatizam as discriminações auditivas e visuais, e nos aspectos fonema-grafema. E demonstram não valorizar o brincar como uma potencialização da experiência, "ignorando-se as dimensões educativas do brincar livre como uma forma particularmente poderosa e potencializadora da vida social e da ação construtiva da criança" (CARDOSO, 2018a, p. 69).

Figura 27. Abertura das Caixas do 3º Encontro

Fonte: Próprio pesquisador (17/10/2022)

Pula-pula e Pega-pega demonstram em suas falas apresentarem um eixo norteador diferente, elas, apesar de utilizarem recursos didáticos parecidos, trazem aspectos da metodologia analítica, na qual se trabalha a palavra ou frase para depois a decomposição de suas unidades. Conforme comenta Pega-pega na roda de conversa:

> Livros, jogos, cadernos, textos fazem parte do meu cotidiano, uso tudo isso. Contudo, diferente das meninas, começo a trabalhar mais com as palavras associadas à imagem, para que as crianças reconheçam as suas características gráficas. Minha rotina também é puxada, mas faço atividades de memorização de palavras e exercícios de movimento de escrita.. E também utilizo jogos de alfabetização matemática ou que vão ajudar na aquisição da escrita, não deixo eles brincarem soltos, para não virar bagunça na sala. (Pega pega, Dados do ateliê, 17 outubro de 2022).

Pega-pega parece utilizar a palavração como método de ensino, partindo de palavras dispostas em categorias, para que o estudante as reconheça através de suas composições gráficas. Para isso, o professor pode recorre às imagens para ajudar na memorização, como explica Frade (2007, p.5) "em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura". Já Pula-pula enfatiza que prefere trabalhar com frases, denotando utilizar a sentenciação:

> Gosto muito de trabalhar com cartazes expostos na sala, contendo frases, pois utilizo estas para trabalhar as suas partes menores (palavras, sílabas, letras). Trabalho muito com oralidade da criança e exercícios de fixação com cópia das palavras. Temos uma rotina puxada, mas uso os jogos e brinco com as crianças apenas na sexta-feira. Deixo tudo exposto em minha sala. Nossa! Amo estes cartazes aqui. Quero tudo para mim! (Pula-pula, dados do ateliê, 17 outubro de 2022).

É possível observar que as referidas professoras não utilizam o brincar livre como cultura na escola, e que exploram a percepção visual para a identificação de palavras e a leitura oral, apesar disso, temos uma ênfase na memorização e na cópia. Assim, com base nas narrativas das professoras, podemos ressalvar que suas metodologias tem embasamento na concepção associacionista, que segundo Barbosa (1994, p.70) percebe a leitura e a escrita como "um comportamento complexo, que pode ser subdividido em uma cadeia de comportamentos simples; através do controle de respostas obtidas a partir dos estímulos apresentados, progressivamente, a criança aprende a ler e escrever".

Pião, diferente das colegas, apresenta uma prática mais aberta, centrada no ensino e aprendizagem das crianças, considerando que a escrita é construída, valorizando inclusive os erros da criança, já que ela é considerada um sujeito ativo e construtor do seu conhecimento. Contudo, não valoriza a brincadeira como fonte de experiência e linguagem. Conforme, comentou com as colegas na roda de conversa:

> Meninas, sigo as orientações da SMED, entretanto, uso da liberdade para entender que meu aluno constrói o conhecimento no processo. Assim, não tenho uma estratégia definida de palavras ou de letras antes, vou seguindo o fluxo dos alunos. Valorizando a produção de cada um e intervindo para eles poderem avançar na aquisição da escrita, inclusive o material dos projetos traz isso, por sinal gosto muito. Valorizo muito a escrita espontânea, por isso produzo muitas listas, cartazes, utilizo todos os portadores de texto (embalagens, faixa, cartazes...), trabalho muito com eles a ideia que a escrita representa a fala. Apoio-me muito em Ferreiro, Soares e Teberosky. Só não tenho tempo para brincar com eles, na sexta, as vezes, dou um brinde e deixo eles livres (Pião, dados do ateliê, 17 outubro de 2022).
>
> .

Percebe-se, claramente, que Pião se baseia em Ferreiro e Teberosky (1985), pois, como descreve Ferreiro (1989, p.19) ela respeita e valoriza as três estratégias utilizadas por crianças para a apropriação da escrita "1. Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; 2. A construção de formas de diferenciação (eixos qualitativo e quantitativo); 3. A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)" (FERREIRO, 1989, p.19).

Na memória coletiva deste ateliê, foi posto que as professoras refletissem sobre o processo de apropriação da língua escrita de seus alunos e o espaço do brincar livre no ciclo de alfabetização:

> Finalizamos o ateliê refletindo sobre a necessidade de repensarmos as nossas concepções acerca do processo de alfabetização, proporcionando um trabalho pedagógico que possibilite a compreensão da língua escrita, para inserção das crianças no universo letrado que tenha sentido para ela. E repensando a importância do brincar livre para o desenvolvimento das crianças, pois muitas vezes o entendemos como perda de tempo ou brinde, o deixando de fora da rotina escolar por acreditamos que o mesmo geraria apenas bagunça ou ocupar um espaço vazio em nosso planejamento. (Amarelinha, memória coletiva, 25 outubro de 2022).

As contribuições acima apresentadas permitiram entender que as professoras, com exceção da professora Pião, trabalham o processo de alfabetização utilizando métodos centrados na memorização e na repetição, desconsiderando o "modo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever" (AZENHA, 2006, p.43), e que todas não se apropriam ainda do

brincar livre como "experimentação que enriquece o uso da linguagem, visto oferecer à criança a oportunidade de expressar os próprios conceitos, ao atribuir outros sentidos a objetos que já trazem, em si e por si, significados originais" (CARDOSO, 2018a, p. 69).

Vale destacar que o brincar necessita se fazer presente na alfabetização, já que está é essencial para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, pois trata-se de uma experiência importante para potencializar a criatividade, a socialização e a aprendizagem. Assim, notamos a partir dos ateliês que as professoras não apresentam o brincar livre em seu planejamento, constando apenas o brincar didatizado, que muitas vezes é reduzido a uma ou duas intervenções semanais.

A educação pautada nos princípios lúdicos entende que ensinar não se reduz a ensinar a ler, escrever e resolver problemas matemáticos, todavia de acolher as necessidades do desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe o desenvolvimento integral. Para que isso ocorra, percebemos a necessidade de uma formação em serviço que contemple um olhar e escutas sensíveis para o brincar livre, possibilitando a transformação da práxis docente.

5.2 As visões dos professores do I ciclo de alfabetização acerca do potencial do brincar livre

Cardoso (2018a, p 65, sobrescrito nosso) em sua "investigação do sentido do brincar livre" sustenta "o brincar livre como fluxo da experiência que deixa fluir o espírito livre da criança, em um interjogo[25] sobre diversas formas, possibilitando-a imaginar, agir e criar cenas da trama da vida". Apoiado nessa definição, defendo que a brincadeira livre deve fazer parte da cultura da escola, já que, segundo Lopes (2016), esta é essencial para a construção da identidade, autonomia e socialização da criança.

Destarte, Barbosa (2006) defende que o brincar livre é uma experiência significativa, portanto, precisa fazer parte do currículo da educação básica, uma vez que oportuniza às crianças inúmeras possibilidades e o desenvolvimento do aprendizado de habilidades cognitivas, físicas, sociais, motoras, éticas, morais, emocionais e afetivas (FRIEDMANN, 2006), que são fundamentais para o desenvolvimento pleno do sujeito.

[25] De acordo com Cardoso (2018a, p 65) palavra interjogo "significa a junção de inter, que vem do latim, entre, e jogo, também do latim, jocus, que quer dizer brincadeiras. Designa, portanto, tudo aquilo que se situa entre a experiência e o ambiente – manifestando as performances da própria cultura ou aspectos da vida cotidiana"

Diante do exposto, buscarei investigar as visões dos professores do I ciclo de alfabetização acerca do potencial do brincar livre, utilizando as observações realizadas nos ateliês formativos do brincar livre, as fotografias e o memorial coletivo.

Desse modo, iniciaremos retomando algumas reflexões que realizamos em nosso ateliê do brincar livre, uma delas foi o fato de Cardoso (2018a) destacar que pesquisadores como (MACHADO, 2001; KISHIMOTO, 1993, 1998, 2007, 2019; FORTUNA, 2010, 2011, 2018, LUCKESI, 2005, 2014 2018; FRIEDMANN, 1996, 2011, 2013; PIORSKI, 2016) afirmam que o brincar livre ou espontâneo tem se perdido no esquecimento pelo mundo adulto e que este tem sido pouco incentivado nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal pontuação ganhou notoriedade quando a professora Amarelinha, reforçando este pensamento, comenta em nossa roda de conversa que:

> Quando éramos crianças tudo era motivo para brincarmos livremente. Hoje, as crianças não tem tempo para nada e estão desaprendendo a brincar, só sabem ficar no celular, por que é mais fácil para os pais darem um celular para a criança e deixar ela lá quieta só no celular. No meu tempo, a brincadeira começava de manhã e só terminava a noite (Amarelinha, dados do ateliê, 18 outubro de 2022).

O relato da Amarelinha (figura 28) nos chama atenção para o fato de que as crianças hoje não sabem brincar. Mostrando que o brincar livre tem sido substituído, muitas vezes, por aparelhos eletrônicos, com o incentivo dos pais.

Figura 28. 2º Encontro no Ateliê do brincar livre

Fonte: Próprio pesquisador (11/10/2022)

Enquanto observa a caixa surpresa, com um ar de felicidade pelas coisas encontradas e ao mesmo tempo com um ar de desabafo, Pião também comenta que na escola as crianças tem deixado de brincar por não saberem:

> [...] Não temos muito tempo para deixar os meninos brincarem, mas, quando liberamos os meninos para brincar no pátio, logo eles começam a reclamar que não tem nada para brincar e eu digo: *meninos vão brincar*, mas percebo que eles só sabem brincar no celular, fico muito triste, pois eu brincava tanto na escola que chega minha mãe me batia, por que dizia que não aprendia a tabuada, por que brincava demais. (Pião, dados do ateliê, 11 outubro de 2022).

Percebemos na fala da professora que as crianças não brincam livremente, por não saberem o que fazer ou do que elas poderiam brincar. Tal questão pode ser respaldada pela falta de planejamento para o brincar, já que aos observarmos a escola percebemos que a mesma dispõe de espaços amplos para o brincar livre. Contudo, notamos que este não é planejado para tal função, permanecendo apenas um pátio grande e vazio, sem recursos. No que tange aos projetos que evidenciam o brincar, o mesmo só ocorre na semana das crianças e o seu currículo não garante o brincar livre. Assim, este acaba sendo reduzido ao brincar didatizado, que é proposto pelo livro ou pelos projetos da SMED. Tal, questão vai de encontro com o que pensamos, pois compreendemos o brincar enquanto uma experiência que necessita de um ambiente de aprendizagem.

> [...] o ambiente de aprendizagem também precisa ser objeto de preocupação dos professores do ensino fundamental. O ambiente é um sistema que se organiza a partir de quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional; estes aspectos estão implicados no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem de professor/aluno. Por isso, representa um lugar complexo constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências entre crianças-crianças-adultos. (CARDOSO, 2018a, p.71)

É perceptível nas falas das professoras Amarelinha e Pião que, além do incentivo dos adultos, a ausência do brincar na rotina das crianças tem provocado tais comportamentos, pois, de acordo com Cardoso (2018a, p. 30), a "brincadeira livre da criança é uma forma de possibilitar a experiência de transitar e criar novos estados existenciais e culturais da infância", pensamento este reforçado por Lopes:

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por gestos, sons e mais tarde, representar determinando papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também

> algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papeis sociais. (2006, p. 110).

Partindo dessa compreensão, podemos destacar que a escola é um dos espaços privilegiados para o brincar, pois busca alcançar com seus estudantes muitas habilidades que se consolidam naturalmente neste ato. Contudo, podemos dizer que a brincadeira espontânea tem sofrido os impactos do mundo do trabalho, pois, muitas vezes, traz a ideia de que ao brincar perde-se tempo, como nos relata Pular corda:

> Não brincamos muito com as crianças, pois não dá tempo. As crianças precisam ler e escrever. Temos que cumprir o planejamento da secretaria e dar conta das lições do livro. Geralmente, na sexta-feira, quando sobra um tempinho, as coloco para brincar, mas só se elas fizerem tudo que temos para fazer durante a semana (Pular corda, dados do ateliê, 18 outubro de 2022).

Pega-pega, acrescenta, lamentando a falta de tempo:

> E ainda tem mais, se a coordenadora ou a diretora ver a gente brincando, elas ainda questionam que o livro está atrasado e ficamos jogando tempo fora ou dizendo que não temos controle de classe, que a sala está bagunçada ou fazendo barulho. Nem se quisermos, podemos brincar, o triste é que percebemos que as crianças gostam e nos perguntam: "tia, vamos brincar hoje?" (Pega-pega, dados do ateliê, 18 outubro de 2022).

As falas das professoras demonstram que a brincadeira livre no ambiente escolar é vista como desnecessária pelos adultos, sejam eles professores ou demais educadores da instituição, pois, é sinônimo de baderna e desestruturação do trabalho pedagógico. Uma vez que, "a visão capitalista, norteia a nossa sociedade, onde tudo o que se faz, tem em vista um 'produto'. Não se pode perder tempo! Tem que se cumprir 800 horas ou 200 dias letivos" (SOARES, 2005, p.105). Nesse sentido, Regina Leite Garcia (2000) relata que para os professores:

> [...] tudo o que não seja aula formal na sala de aula, com trabalho no quadro, livro aberto, muito dever de casa e avaliação "muito severa", é perda de tempo, num mundo tão competitivo, em que é preciso aproveitar o tempo ao máximo, na corrida para o sucesso. Recreio, aula de arte, aula de Educação Física, qualquer atividade fora da sala de aula, tudo é perda de tempo, na avaliação do Banco Mundial, de onde emanam todas as diretrizes da Educação Brasileira hoje (GARCIA, 2000. p. 7-8).

Essa lógica do capital, inclusive, permeia o pensamento dos pais de que o brincar livre é perda de tempo e não gera um produto, o tempo só é bem utilizado se estiver ligado a avaliação ou ensino de

um conteúdo específico o resto é “perda de tempo” (Miguel Arroyo- 2000). Reafirmado esse pensamento, a professora Bingo relata que até as crianças e alguns pais questionam:

> Na minha sala, quando estou brincando na sexta-feira, tem criança que fica perguntando que horas vai estudar, que quer aprender. Teve até uma mãe que veio na direção dizer que não ia mais trazer o filho para a escola na sexta, pois a professora só brincava. E a diretora me reclamou, dando razão a mãe. (Bingo, dados do ateliê, 18 outubro de 2022).

É perceptível, na fala de Bingo, que a negação do brincar livre é assumida não só pelos adultos da “escola”, mas pelos responsáveis e/ou pais e que, muitas vezes, até a própria criança reclama, denotando desorientação ou incômodo com o barulho na sala de aula. Tais falas me remete a uma situação vivenciada no 4º ateliê do brincar livre, as professoras estavam brincando com os itens da caixa, com o intuito de experimentar novamente o “fenômeno do brincar livre” Cardoso (2018, p. 56), quando Coelhinho sai da toca (dados do ateliê, 18 outubro de 2022) falou: “chega de brincar livre, vamos logo para outra atividade”, denotando que aquela atividade não era importante.

Figura 29. Encontro do Ateliê do brincar livre

Fonte: Próprio pesquisador (18/10/2022)

Fica evidente na fala da professora Coelhinho sai da toca como a escola se organiza atendendo a uma lógica mercadológica, na qual a presença da criança na escola é atrelada a utilidade. Assim, o tempo é visto como "algo que determina, sufoca e inibe a presença de atividades prazerosas no espaço escolar. Nesse caso, o tempo e as atividades escolares estão organizados de forma a atenderem às necessidades do capital, da qualificação para o trabalho". (SAORES, 2005, p. 10).

Contudo, é preciso destacar que, apesar desta desvalorização do brincar por alguns sujeitos, alimentada pelos princípios capitalistas, é preciso que a escola transforme seu tempo em um período de aprendizagem, ou seja, tempo de "múltiplas temporalidades materializadas na sala de aula pela sincronização do tempo cronológico com o tempo vivido, no processo ensino- aprendizagem – o que do ponto de vista pedagógico, exige que a professora crie, cotidianamente, as condições necessárias à produção de tempos vivos da experiência do conhecimento" (PÉREZ, 2003, p. 114). E um dos elementos que não pode faltar neste tempo é a brincadeira livre, pois é a linguagem natural da criança, conforme nos relata Kishimoto (1993, p. 110):

> Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.

Os encontros dos ateliês evidenciam que, na visão das maioria das professoras, o tempo dedicado a ludicidade, a construção da cultura lúdica na escola é entendido como momentos roubados ao ensino, priorizando conteúdos e/ou atividades escritas como centrais para aprendizagem da criança, tal concepção tem sua fundamentação na formação inicial e continuada do professor, pois são pautadas em teorias de conhecimento e não oportunizam ao docente experenciar atividades de caráter lúdico voltadas para aprendizagem.

Assim, fica claro a necessidade de uma formação sensível que possa refletir sobre a ludicidade na práxis do professor, que possibilite as docentes vivenciarem as delícias das atividades com essa característica, fazendo com que elas se abram ao inusitado, ao novo, ao imprevisível, "visto que sua tarefa é com seres humanos e se caracteriza pela sua pluralidade e idiossincrasias" (SOARES, 2005, p. 187).

Nesse sentido, pude observar no ateliê que a professora Coelhinho sai da toda demonstra fluidez e sensibilidade em seu fazer pedagógico, denotando utilizar o brincar livre

como elemento essencial na formação humana de seu aluno. Tal questão fica evidente quando ela pede a palavra e com entusiasmo fala:

> Depois dos nossos ateliês.... (risadas) olha como estou chic, deixo os meus meninos brincarem livre, achei interessante que eles criaram as regras para as brincadeiras deles, eles iam organizando as coisas entre eles, resolviam os conflitos e experimentavam coisas novas com os materiais que tinham. Foi uma semana das crianças bem diferente! (Coelhinho sai da toca, dados do ateliê, 18 outubro de 2022).

Os depoimentos das professoras Amarelinha e Coelhinho sai da toca revelam a inovação, a criatividade, a liberdade com o seu eu-outro e o mundo. Tal pensamento é defendido por Lopes (2016), "os protagonistas da situação espontaneamente empreendem diversas iniciativas, decidem, discutem, planejam ao mesmo tempo em que executam soluções aos problemas a resolver", o que ele chama de Brincar Social Espontâneo (BSE), que se caracteriza pela inovação e empreendedorismo, conforme exposto na figura 30 e 31.

Figura 30. Registro do brincar livre da turma

Fonte: Arquivo pessoal da professora Coelhinho sai da toca (10/2022)

Figura 31. Inovação, criatividade e liberdade na brincadeira livre

Fonte: Arquivo pessoal da professora Coelhinho sai da toca (10/2022)

É possível observar nas fotos enviadas pela professora Coelhinho sai da toca que, após a reflexão do ateliê, as crianças experimentaram o brincar livre, no qual foi impulsionado a liberdade quando puderam criar as próprias regras para as brincadeiras, imaginação e criatividade no momento em que experimentaram novas formas de brincar oriundas ou não de brincadeiras antigas, autonomia e socialização quando se organizaram em grupos e elegeram as funções dos participantes e movimento quando puderam escolher seus espaços, falas, gestos e/ou objetos que ganharam novas funcionalidades.

No mesmo sentido, Kishimoto (2019) nos fala da essencialidade do brincar, uma vez que este possibilita a criança formas de superar padrões de comportamento, os quais lhe são impostos, normalmente, devido ao seu gênero ou idade. Dessa forma, Pião relata na roda de conversa do ateliê do brincar livre:

> Quando eu era criança gostava de brincar de pião, no entanto, meus pais não deixavam, pois diziam que era brincadeira de menino, só que quando eles saiam, brincávamos todos do que gostávamos e eu passava horas brincando de pião e meu colega de boneca. Era tão bom. Hoje, nós dois somos casados

> e temos filhos, a brincadeira não influenciou em nada. Meus filhos brincavam do que queriam! (Pião, dados do ateliê, 10 outubro de 2022).

O depoimento de Pião mostra como através da brincadeira é possível experimentar o mundo e as suas relações. Nessa mesma linha, Kishimoto (2019, p. 140) defende que "a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentadas pelo medo do erro e punição". Desse modo, pode-se destacar que o brincar espontâneo permite a liberdade e a experimentação, neste sentido Pega-pega comenta:

> Gente, eu trabalhei muitos anos na Educação Infantil da rede privada, pense que eu brincava tanto... (risos) de todas as formas, tínhamos liberdade, imaginávamos e vivíamos, era tão bom, a escola tinha movimento, organizávamos os cantinhos com materiais diversificados e as crianças usavam tudo o que tinha, elas brigavam e se resolviam, se agrupavam como queriam, com autonomia. Eu aprendi tanto, aqui não brinco, não dá tempo. (Pega-pega, dados do ateliê, 11 outubro de 2022).

A professora Pega-pega relata que, ao brincar, percebia liberdade, socialização, imaginação, criatividade, autonomia, movimento, ou seja, experimentação. Segundo Kishimoto (2019, p. 140) tais habilidades são possíveis de alcance, pois, o brincar, [...] "ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições para a aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco". Mattos (2014, p. 13), completa relembrando que "o ato de brincar possibilita o desenvolvimento da coordenação motora, da cognição, da linguagem e das interações sociais".

É preciso que as professoras possibilitem em suas aulas encaminhamentos pedagógicos que oportunizem descobertas e aprendizagens que ajudem a construir o ser social, ético e crítico das crianças. Assim, acredito que o brincar livre deve estar inserido no planejamento da turma, pois, este promove a experiência. Entretanto, ficou perceptível nas falas das professoras durante a realização dos ateliês que as mesmas necessitam de se apropriarem conceitualmente do brincar livre e suas potencialidades no processo de alfabetização.

É preciso que as professoras possibilitem em suas aulas encaminhamentos pedagógicos que oportunizem descobertas e aprendizagens das crianças. Tal necessidade se reverbera na fala da professora Amarelinha, na roda de conversas sobre as potencialidades do brincar livre, ela relata:

> Eu não sabia que existia diferença entre brincar e brincar livre, hoje sei que a principal diferença é a liberdade, o professor não dizer o que fazer e a criança poder criar, inventar junto com o outro. Hoje, eu sei que eu não brincava espontaneamente, meus alunos brincam pouco, faço mais o jogo do livro (Amarelinha, dados do ateliê, 18 outubro de 2022).

O relato da professora demonstra que o ateliê do brincar livre a ajudou na construção de seu conceito sobre o brincar livre e no entendimento de que brincar didatizado não possibilita a experimentação da criança. Pois, entendemos que "o brincar livre é a experimentação que enriquece o uso da linguagem, por oferecer à criança a oportunidade de expressar os próprios conceitos, ao atribuir outros sentidos a objetos que já trazem, em si e por si, significados dominantes" (FARIAS FREIRE RAIC; CARDOSO; SOUZA, 2021, p.132).

Diante do exposto, podemos visualizar o brincar livre como oportunizado de aprendizagens, possibilitando o desenvolvimento infantil. Reforçando este pensamento, Moyles (2002, p. 36) destaca algumas oportunidades proporcionada pela brincadeira espontânea:

> [...] praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos, entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais e de ser ativo de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Tais oportunidades também foram percebidas pelas professoras durante os ateliês do brincar livre, conforme discorre Pular corda, na memória do nosso quarto encontro:

> O brincar livre é potente, ele possibilita o desenvolvimento integral da criança, de forma leve, divertida e criativa. É um facilitador da aprendizagem, motiva, desafia e oportuniza descobertas e potencializa a aquisição de novas habilidades. (Pular corda, memória coletiva, 25 outubro de 2022).

Compactuando com este pensamento, Cardoso (2018a, p.63) pontua que "o brincar pressupõe envolvimento, adesão, imaginação, compartilhamento de experiências que acontecem individualmente ou em grupo".

Nesse sentido, podemos destacar que, após os encontros dos ateliês, as professoras demonstraram, através das discussões e narrativas, terem refletido sobre o brincar livre em suas práxis, denotando terem percebido as potencialidades do brincar livre no processo de alfabetização, pois observaram que a partir deste as crianças puderam brincar com espontaneidade, se manifestando e se fazendo presente através de sua ação.

Desta forma, em nosso último ateliê do brincar livre, pedimos que as professoras refletissem se o brincar livre possibilitava o desenvolvimento de dimensões sensíveis nos espaços escolares e que buscassem com uma palavra externalizar os sentidos do brincar livre para elas. E as palavras[26] mencionadas foram:

Tabela 5. Sentido do brincar livre para as professoras

Professoras	Sentido do brincar livre
Amarelinha	Aprendizado
Coelhinho sai da toca	Experimentação
Bingo	Espontaneidade
Pula-pula	Interação
Pega-pega	Criatividade
Pião	Liberdade
Pular corda	Movimento

Fonte: elaborada pelo pesquisador 2022

Amarelinha, ao expor sua palavra comenta: “aprendizado, o brincar livre é um lugar de aprendizagem, pois brincando a criança aprende tanta coisa e ainda traz junto seus valores, crenças e conhecimentos” (Amarelinha, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022), e

[26] Para sensibilizar as professoras no ultimo ateliê e no momento que estávamos realizando a doação das caixas para elas, solicitei que abrissem as mesmas e verificassem o que havia dentro e todas notaram que as mesmas estavam vazias. Neste instante, disse a elas que precisávamos enche-las com os sentidos do brincar livre para elas.

Coelhinho saí da toca complementa evidenciando sua escolha: “experimentação, a criança vive em um mundo rodeado de possibilidades, cheio de cultura e assim ela utiliza suas experiências (conhecimento) para criar outras, experimentando novas sensações e possibilidades” (Coelhinho saí da toca, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022). Os sentidos dados pelas referidas professoras encontrão fundamentos teóricos em Brougère (1998; 2006) que entende o brincar livre como um lugar de experiência, carregada de culturas e concepções de mundo, que dá suporte ao aprendizado.

A palavra de Pião foi “liberdade”, justificando sua escolha ela comentou: “existe coisa mais livre que uma criança brincando? Ela vai para onde quer, como quer, com quem quiser” (PIÃO, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022), Bingo prossegue falando: “por isso escolhi “espontaneidade”, pois toda essa ação é feita pela criança, sem ser forçada, direcionada ou mediada” (PIÃO, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022). O pensamento de ambas coincide com o de Fortuna (2012) quando afirma que a criança adere ao brincar espontaneamente, denotando a ação livre da brincadeira.

A palavra escolhida por Pula-pula pode ser respaldada pelo pensamento de Horn (2004, 161 p.18), quando afirma “o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é o contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética”. Nesse sentido, a professora comenta “acredito que a brincadeira é grande fonte de interação, dificilmente um grupo de crianças brincando juntas não interajam. Pelo contrário, todas socializam e aprendem o tempo inteiro, quem sabe ensina, quem não sabe aprende” (PULA-PULA, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022).

Cardoso (2018a, p. 99) comenta que “pode-se dizer, portanto, que a brincadeira é um espaço potencial para se experimentar e viver de forma criativa, pois ela aguça a sensibilidade, percepção corporal e o movimento da criança; articulando-os, ela passa a viver mais plenamente” tal fala ilustra a escolha das professoras Pega-pega e Pular corda. Assim, as mesmas comentam: “brincar livremente é dar vida a criatividade, é transformar um pedaço de madeira em um cavalo, boneco, carro ou talvez o prédio mais alto do mundo” (PEGA-PEGA, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022) “e eu acrescentaria que é movimento, pois está elasticidade comporta todas as outras palavras, movimentando a criança transforma o (seu) mundo” (PULAR CORDA, dados do ateliê, 01 de novembro de 2022).

Figura 32. 6º Encontro do ateliê do brincar livre

Fonte: Próprio pesquisador (01/11/2022)

De tal modo, podemos dizer que o brincar livre, na visão das professoras, abarca novos encaminhamentos pedagógicos que trazem as crianças para o centro, ou seja, para o protagonismo, construindo novas experiências de aprendizagem que valorizam as experiências de vida, a imaginação, liberdade, movimento, criatividade e todos os sentidos.

Diante do exposto, notamos a emergência de colocarmos as crianças como protagonistas, evidenciando sua autonomia e criatividade. Uma possibilidade para essa concretização é usar o brincar livre no contexto escolar, pois oportunizaremos um "[...] avanço para a educação, porque tomamos consciência da importância de trazê-lo de volta para dentro da escola e de utilizá-lo como um instrumento curricular, descobrindo nele uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem" (FRIEDMANN, 2006, p. 126).

5.3 O brincar livre e a produção de produtor de cultura lúdica no ciclo de alfabetização: qual a visão das professoras?

Mouritzen (1998 apud KISHIMOTO, 2007) define as brincadeiras partilhadas pelas crianças como cultura lúdica. Contudo, Kishimoto (2007) destaca que para que a cultura lúdica seja construída é necessário coexistir dois tipos de culturas: a que adultos produzam objetos materiais e imateriais para as crianças e a que os adultos partilhem suas produções. Dessa forma, de acordo com Bruner (1997) podemos articular que a cultura lúdica é construída a partir das experiências brincantes das crianças, na qual elas socializam com adultos e outras crianças e utilizam brinquedos, objetos, acessórios, entre outros criados por adultos, dando novas significações aos mesmos em um fluxo contínuo.

Na brincadeira e jogos, as crianças constroem significados, cooperam, partilham experiências criando e recriando regras ao identificar o roteiro da brincadeira e utilizam como suporte objetos materiais e imateriais, compondo, assim, o ambiente da cultura lúdica. Brougère (1995), destaca que o brincar é ato um social que possibilita a difusão e reconstrução da cultura lúdica. Assim, buscaremos analisar se o brincar livre é visto pelos professores como produção de cultura lúdica através das trocas de experiências no ateliê (figura 33).

Figura 33. 5º Encontro do ateliê do brincar livre

Fonte: arquivo do pesquisador 2022

Nesse sentido, é preciso ter claro que a cultura lúdica é produzida como qualquer outra cultura, pelos indivíduos que dela participam, em um movimento interno e externo e ativada por atividades lúdicas, acumuladas desde o nascimento da criança nos diversos meios nos quais as crianças estão inseridas (casa, escola, igreja, praças, entre outros). Em consonância com esse pensamento, pular corda comenta no quinto ateliê do brincar livre o quanto a escola favorece o desenvolvimento da cultura lúdica:

> A escola é rica em oportunidades lúdicas... nossas crianças brincam com as outras, olham as outras brincando, constroem e exploram materiais e brinquedos, dançam, corre, inventam novas brincadeiras, trazem brincadeiras dos pais, que veem na comunidade, e inventam novas histórias (Pular corda, dados do ateliê, 25 outubro de 2022).

Ao escutar a fala da professora Pular corda, questionei se as crianças brincavam livremente na escola, pois, em outros momentos, foi mencionado que não, e ela expôs o seguinte: "Hoje, <u>após o ateliê, entendo que elas brincam no intervalo, antes via aquilo como desordem</u>, por isso, muitas vezes achamos que elas não sabiam brincar" (PULAR CORDA, Dados do ateliê, 25 outubro de 2022). Pião continua reafirmando o pensamento de pular corda:

> O interessante é que eles partilham o conhecimento já adquirido e criam conhecimentos. Acho interessante como no recreio do nada uma brincadeira virá outra. Esses dias minha turma estava brincando de esconde, escode e uma criança se escondeu atrás de umas das caixas de livro que tinham chegado e logo surgiu a ideia de brincar de trem, assim transformaram aquelas caixas em um trem e adaptaram a brincadeira do boi vaqueiro[27]. <u>Tu acreditas que antes achava isso uma desorganização? Rsrsrs hoje, compreendo que estavam exercendo a liberdade do brincar</u> (Pião, dados do ateliê, 25 outubro de 2022).

Pular corda e Pião nos mostram o quanto a escola é produtora de cultura, apesar de não trazer essa informação diretamente em sua fala, reforçando a ideia Brougère (2011, p. 27) afirma que a experiência brincante não é transferida para o indivíduo e sim construída em um processo de interação, interpretando e criando significações para os objetos que vão ser interpretadas pelos outros.

[27] A brincadeira se realiza com duas pessoas de mãos dadas, fazendo um tipo de túnel e outras crianças passam embaixo, enquanto cantam a música "Boi vaqueiro, Boi vaqueiro, Dá licença eu passar Carregado de filhinhos Para acabar de criar, Três, três passará Derradeiro ficará". Terminando a música termina, abaixam-se os braços "prendendo" alguém, momento em que é perguntando o que a pessoa deseja no mundo: pode ser cor, brinquedo ou fruta, por exemplo. Após à pergunta, a pessoa, presa, tem que ficar atrás de quem tinha escolhido o mesmo que ela. A maior fila atrás ganha.

Dessa forma, precisamos destacar que Brougère (2011, p. 25) reforça que "a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais". Amarelinha exemplifica este pensamento, em sua reflexão realizada na roda de conversa do ateliê:

> Acho legal como eles brincam a mesma brincadeira de forma diferente, com objetos, materiais e regras diferentes. Eu trabalho aqui os dois turnos e observo que quando eles estão brincando livremente na sexta-feira as turmas brincam de forma diferente a mesma brincadeira, mesmo quando é uma brincadeira da modinha como "cartas", parece que a brincadeira vai se transformado (Amarelinha, dados do ateliê, 25 outubro de 2022).

Pula-pula completa justificando para a colega "essa transformação acontece mesmo, Amarelinha, devido à idade, sexo, ao meio social, valores, seu desenvolvimento, entre outras questões, tudo isso influencia" (Pula-pula, dados do ateliê, 25 outubro de 2022). Tais falas, evidenciam que a cultura lúdica é construída também na escola, através das interações diretas ou indiretas e das manipulações dos objetos.

Assim, diante do exposto, é possível destacar que a escola se caracteriza como um espaço potente de produção de cultura, pois, nela as crianças podem participar de jogos, observar as crianças no recreio e/ou em outros momentos brincantes, manipular objetos ou brincar livremente criando brincadeiras ou brinquedos. Contudo, ao ser questionada se na escola não produzimos cultura lúdica, a professora Bingo afirmou:

> Acho que não, brincamos na hora do recreio ou na sexta, jogamos com as crianças, fazemos ludicidade, mas acho que não produzimos cultura lúdica não, até por que não dá tempo, a rotina é muito apertada, tem que dar conta dos projetos da secretaria e se a gente brincar muito os meninos ficam relaxados (Bingo, dados do ateliê, 25 outubro de 2022).

Na fala de Bingo percebemos que a produção de cultura lúdica ocorre, apesar de sua afirmação contrária, de acordo com Brougère (1998) "a criança faz sua cultura lúdica brincando" (1998, p. 26), uma vez que ela não está isolada da cultura geral, "[...] essa influência é multiforme e começa com o ambiente e as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vai pesar sobre a experiência lúdica" (p.27). O que fica explícito em sua posição é que em seu entendimento a cultura lúdica precisa de um tempo, uma aula para acontecer, que tenha uma técnica. A professora Coelhinho sai da toca reforça esse pensamento quando reflete na roda de conversa:

> Não ensinamos a cultura lúdica, não dá tempo, o foco precisa ser o aprendizado da criança, ou seja, o aluno aprender a ler e escrever, mas buscamos deixar as aulas mais lúdicas, como os jogos com regras impostas e criadas por eles, e também deixamos eles brincarem espontaneamente no recreio para liberar energia (Bingo, dados do ateliê, 25 outubro de 2022).

Outro aspecto que precisamos estar atentos na fala da professora Bingo é em relação a disponibilização de tempo para essas atividades, pois é visível que o lúdico é visto como "perda de tempo". Mais uma vez, as falas no ateliê denunciam a necessidade de uma formação sensível, que reconheça o caráter formativo da ludicidade e a brincadeira livre como produtora de cultura lúdica na escola. Referendando esse pensamento, Miguel Arroyo (2000) expressa a importância das atividades lúdicas na escola:

> Aliás sabemos que as artes, os corpos, os sentimentos, as pulsações, o imaginário... têm sido as dimensões do ser humano mais controladas nas teorias pedagógicas, nas instituições educativas. As mais ignoradas nos currículos. Possivelmente porque não cabem em paredes, resistem a ser gradeadas e disciplinadas. Os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de "animação cultural", mas como direitos dos educandos e dos educadores. Essas transgressões de corpo inteiro mexem com o corpo inteiro dos mestres. Se descobrem humanos por inteiro. (p. 149)

Observei que o "tempo" tem sido uma fala recorrente das professoras, contudo, observo que este é muito mal utilizado nessa instituição e que estas muitas vezes não realizam e/ou não dão a real importância à produção de cultura lúdica na escola, por falta de conhecimento e experimentação. Tal questão fica clara quando notamos que os pensamentos das professoras acima contradizem com o que defendem Leal e D'ávila (2015, p.69) "a ludicidade é condição para que o trabalho formativo possa fluir e permitir também a fruição pelos seus partícipes. E, nesse contexto, a cultura lúdica é um elemento mediador fundamental na relação entabulada entre sujeito e conhecimento escolar". Já Pega-pega, apesar de não demonstrar clareza conceitual, se aproxima desse pensamento quando comenta:

> Não sei direito o que é isso "CULTURA LÚDICA" (fala com um tom mais alto), mas vejo a criança como produtora de cultura e assim acredito que produzimos cultura lúdica com as crianças nas apresentações quando elas

> dançam, no folclore, nas lengalengas e cantigas, nos jogos infantis e nos brinquedos que construímos com elas (Pega-pega, dados do ateliê, 25 outubro de 2022).

Diante do exposto, é possível observar que a escola das brincadeiras é produtora de cultura lúdica, entretanto, observamos que a negação das professoras se deve a falta de compreensão e/ou formação. Por isso, o brincar livre na educação não pode ser sinônimo de um instante para liberar energia ou distração, nem substituído por atividades ou livros, mas deve ser entendido como experiência de aprendizagem produtora de cultura lúdica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: BUSCANDO NOVAS VISÕES

Com o intuito e a intenção de que esta pesquisa não se encerre aqui, chegamos às considerações finais**.** Iniciaremos as nossas reflexões teóricas expondo que entendemos que o processo de alfabetização é complexo e que não começa no 1º ano do Ciclo de alfabetização, pois, seu ponto de partida se dá através da cultura letrada na Educação Infantil. Contudo, as escolas necessitam pensar acerca da necessidade de trazer tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental o brincar livre enquanto experiência de linguagem. Assim, apoiamo-nos na ideia do plano Nacional de Educação – PNE, que, em sua estratégia 5.1, defende que as práticas de leitura e escrita estejam presentes na Educação Infantil em articulação com o Ensino Fundamental, sem descaracterizar esta modalidade escolar. Além disso, é importante destacar que acreditamos que a alfabetização é produto da interação entre sujeito e objetos de representações do sistema alfabético de escrita. Dessa forma, entendemos ser necessário que o professor lance mão em seu trabalho pedagógico para esse ciclo de práticas que valorize e/ou evidencie as funções da leitura e escrita, possibilitando aos estudantes refletirem suas normas, organização e funcionamento do sistema de lecto escrita.

Durante a pesquisa empírica, buscamos descrever como as professoras trabalham o processo de alfabetização e o espaço do brincar livre no I ciclo. Chegamos a algumas ponderações, dentre elas estão o fato de que, apesar de terem conhecimento teórico sobre como ocorre esses processos, as educadoras ainda centram as suas práticas nas metodologias tradicionais de alfabetização.

Observamos que as professoras Bingo, Amarelinha, Coelhinho sai da toca e Pular corda, apesar de relatarem em suas falas nos ateliês formativos que não seguem um único método ou caminho para alfabetizar, suas práticas narradas denotam que estas usam, predominantemente, os métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico), ou seja, um ensino da língua partindo das unidades menores para as maiores. Já as educadoras Pula-pula e Pega-pega utilizam os métodos analíticos (palavração e sentenciação), ou seja, partem das unidades maiores para as menores.

As citadas professoras utilizam recursos parecidos em suas aulas, contudo, as práticas estão quase sempre centradas no ensino por transmissão, no qual o estudante torna-se depósito e os conhecimentos prévios não são valorizados. Assim, a alfabetização é vista como técnica de codificação do oral (quando se escreve) e decodificação da escrita (quando se lê),

ocorrendo uma desvalorização das interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, uma vez que, para elas, a aprendizagem depende de estímulos. Sendo assim, o brincar livre não é valorizado, pois, é visto como perda de tempo ou pura recreação, sendo relegado ao recreio e/ou as sextas-feiras, quando sobra tempo na rotina escolar.

A professora Pião demonstra utilizar uma prática mais aberta, pois entende que a escrita é construída pelo sujeito através da interação com o objeto e que o erro faz parte do processo, aproximando, assim, suas práticas da psicogênese da escrita, que é defendida por Ferreiro (1992). Entretanto, a referida professora não evidencia utilizar prática que se relacione ao uso social da escrita e, ainda, não percebe a brincadeira livre como experimentação que enriquece o usa da linguagem e por consequência favorece a interação social.

Desse modo, podemos dizer que as visões das professoras corroboram para o entendimento de que elas não relacionam a alfabetização ao processo de letramento, submergindo as vivências culturais mais amplas, tais como o brincar livre. Assim, destacamos a necessidade uma formação contínua, em que suas práxis sejam refletidas e que estas possam construir uma visão mais ampliada do processo de alfabetização, que não restrinja a alfabetização ao processo de apropriação do sistema de escrita.

Assim, seguimos nossa pesquisa buscando investigar a visão das professoras acerca do potencial do brincar livre. Dessa forma, podemos destacar que nos primeiros encontros as narrativas evidenciaram que as professoras percebiam o tempo dedicado a ludicidade como um momento roubado do ensino, priorizando conteúdos e/ou atividades escritas como centrais para a aprendizagem da criança, aparentando não conhecerem as potencialidades do brincar livre. Contudo, com os avanços nos encontros, as professoras foram construindo o conceito sobre o brincar livre, entendendo a diferença entre este e o brincar didatizado, que era valorizado em suas rotinas, impulsionado pelo material disponibilizado pela SMED. Logo, as professoras começaram a sinalizar a existência deste em sua articulação semanal, ainda que de forma tímida.

Deste modo, no último ateliê formativo percebemos que as professoras começaram a construir o seu entendimento acerca do brincar livre, uma vez que, quando descreveram as dimensões sensíveis do brincar espontâneo, evidenciaram que ele beneficia o desenvolvimento da autonomia, favorecendo a interação e a criação de situações imaginárias que possibilitaram o desenvolvimento cognitivo da criança. Portanto, tal questão chama

atenção para uma formação sensível, que defende e valoriza o brincar livre como uma ação global e fonte de experiência, de linguagem que associa arte a sensibilidade, ou seja, “uma conexão do corpo e do espírito, que toca e deixa-se tocar, que sente e deixar sentir, de modo natural, do Ser e estar no mundo” (CARDOSO, 2018a, p. 173).

Dando continuidade, seguimos pesquisando se as professoras visualizam o brincar livre como produtor de cultura e, assim, chegamos ao entendimento de que as docentes defendem que a cultura lúdica não é produzida no espaço escolar. Porém, percebemos que, ao elucidarem suas práticas, elas demonstraram que a mesma é produzida sim no contexto escolar. Tal contradição entre o discurso e prática talvez se deva ao fato de que as mesmas ainda não tinham apropriação do conceito de cultura lúdica. Contudo, em suas narrativas, demonstram experiências brincantes das crianças, na qual utilizam brinquedos, objetos e acessórios que ganham novos significados em um fluxo contínuo e nas quais observa-se interações entre adultos e outras crianças, criando e recriando regras ao identificar o roteiro da brincadeira.

Vale salientar que mesmo entendendo que a escolha das brincadeiras espontâneas das crianças é uma forma de produção da cultura lúdica no espaço escolar, é necessário ressalvar que o brincar livre ainda tem um espaço reduzido na rotina, sendo visto, muitas vezes, como perda de tempo. Diante do exposto, os resultados dessa pesquisa revelam que na visão das professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Vitória da Conquista- BA, o brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização não se relacionam, pois, apesar de apresentarem diferenças de como ensinam as crianças, ainda visualizam o processo de alfabetização com atividades mecanizadas, isoladas, desprovidas de sentido e distantes da realidade. Acreditam na leitura como decifração, apresentando estrutura didática padronizada, desfavorecendo o atendimento, as diversidades da sala de aula e a forma como cada estudante aprende e entendem o brincar livre como perda de tempo, não o visualizando como produtor de cultura lúdica.

Uma questão que emerge dessa pesquisa é como o projeto Novo Lendo, desenvolvido pela SMED em parceria com a Editora Aprender e o Programa Tempo de Aprender, que é concebido pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação, concebem o brincar livre e a produção da cultura lúdica e como eles cruzam a práxis do professor, pois, apesar de mencionados pelos professores, não conseguimos perceber os impactos destes no fazer docente.

A guisa de conclusão, é possível dizer que nos preocupamos com a ausência do entendimento da brincadeira livre como uma aprendizagem social e a falta de garantia de tempo, espaço, objetos e parceiros, para que o lúdico esteja presente no contexto escolar.

Além de perceber que o trabalho alusivo à alfabetização incide, especialmente, em atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita alfabética com atividades de alfabetização, concentram-se no trabalho docente e não no processo de aprendizado dos estudantes, se olvidando de promover condutas leitoras autônomas, deixando o letramento prejudicado.

É importante destacar que a falta de continuidade de formação para o professor tem prejudicado o seu trabalho no ciclo de alfabetização, uma vez que, com os ateliês formativos, percebemos que as professoras começaram a transformar suas ações e refletirem sobre a importância do brincar livre em suas práxis. Outro fato relevante é que em nenhum momento as docentes mencionam a atividade complementar (AC) da escola como espaço de formação, que em sua essência deveria ser, reservando-a apenas para o momento de informes e/ou confecção de atividades. Compete observar que não temos a pretensão de esgotar essa temática, pelo contrário, este tema requer a realização de mais estudos em diferentes contextos.

REFÊRENCIAS

AGUIAR, F. **Os olhos que o nosso olhar não vê**. Lisboa, Editora: Associação Poesia Viva, 1999. 86p. ISBN: 972-95383-2-8. Disponível em: Os olhos que o nosso olhar não vê – Arquivo Digital da PO.EX (po-ex.net) . Acesso em: 15 nov.2017.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Castoriadis. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998b. p. 50-72

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** Série Princípios. 8 ed. – São Paulo: Ática, 2006.

BARBOSA, C.M. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, José. Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2ª Ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1994.

BARREIRO, Cristhianny Bento **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro** / Cristhianny. – Porto Alegre, 2009. 130 f.;

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas, v. I).

BENJAMIN, W. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras Escolhidas, v. I).

BETTELHEIM, Bruno - ***Uma vida para seu filho***. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BICHARA, Ilka Dias; et al. Brincar ou brincar: eis a questão: a perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. Disponível em: Brincar ou brincar: eis a questão – a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira (wordpress.com) . Acesso em: 02 agosto 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos.** Portugal: Porto. 1991.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira do faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário In KISHIMOTO, Tizuko M (org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

BORBA, A.M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: . Acesso em: 2 jun. 2017

BOSI, E. **Memória e sociedade, lembranças de velhos.** 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BOURSCHEID. S, TURCATTO J. **A Importância do brincar no desenvolvimento infantil** 2017. Disponívelem:https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 7,** de 14 de dezembro DE 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Disponível em< www.mec.gov.br > Acesso em: 12 de dez de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE nº 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do

Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União. Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 15 de agosto de 2011.

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**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação. (2017)
BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução n° 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 12 de dez de 2011.
BRASIL. **Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019/2019. **IBGE em síntese.** Disponível em:<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos- ou-mais.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais** / autores: Angela Mari Gusso … [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. -Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação 2010. 176 p. ; 30 cm
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/l9394.htm>. Acesso em 10/2/2009.

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, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:<www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 5 jun. 2020.
BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 04 de fevereiro de 2012

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias. Diário Oficial da União. Disponível em: www.planalto.gov.br> Acesso em: 01 de maio 2013.
BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 jul. 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. pp.102-143. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 10/06/2020
BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Educação Infantil**-Referencial Final. v. 1; Brasília, 1998.

BRASIL. RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BROUGÈRE, G A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
BROUGÈRE, G. **A Criança e a Cultura Lúdica.** In: KISHIMOTO, T. M. (org.). O Brincar e suas Teorias. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2011.
BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.
BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo : Cortez, 1995.
BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.
BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artmed, 1997
BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. (1985). **Bryant and Bradley Reply**. *Nature*, 313, 74.
BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Revista Educação e Pesquisa, v. 28, n°1, 2002.
BURGHARDT, G. M. (2005). **The genesis of animal play: testing the limits. Cambidge,** MA: Mit Press.
CAJUEIRO, D. D., DE PINA, E. A., e GONÇALVES, T. V. O. (2021). **Reflexão sobre a ação: experiências formativas de professores sobre a aprendizagem escolar.** Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, 17(39), 61-72.
CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os saberes do professor alfabetizador:** entre o real e o necessário / Adriana Dibbern Capicotto. - Rio Claro, 2017, 263 p.

CARDOSO, M, C. O Livre Brincar e a cultura lúdica infantil: experiência, performance e imaginário da criança. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Orgs.). Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores. Editora CRV, Curitiba, 2018b. p.159-173.
CARDOSO, M, C; OLIVEIRA, D, G; SOUZA, F, P. **Sentidos e experiência na formação docente: espaços para criação de narrativas experipoiéticas**. In: SOUSA, E, M, F; BENEDICTIS, N, M, S ,M; CARDOSO, J, B (Orgs.).Letramento, linguagem e Tecnologia na educação. Editora Pontes, Campinas, SP 1e, V, 1, 2022 p.13-34.
CARDOSO, M, C; SANTOS, D, M; JESUS, M, N, A, L. **O brincar da criança: tempo da experiência da linguagem, imaginação e criação**. In: BRITO, D, A; CARDOSO, M, C; CARMO, R, G. (Orgs.).Formação e Subjetivação e Linguagem na educação . Editora Pontes, Campinas, SP 1e, V, 2, 2022 p.77-100.

CARDOSO, M. C. Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia Programa Faculdade de educação, Salvador, BR-BA, 2008

CARDOSO, Marilete Calegari. **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, 2018a

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, MELLO, Dilma. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. < gpnep.blogspot.com/p/pesquisa-narrativa.html. Acesso em 14 de setembro de 2015.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. **As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância.**Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 158-177, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponívelem:https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8863.Acesso em: 05/01/20022

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Currículo no Ciclo da Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012

D'ÁVILA, C. M. A mediação didática na Educação Infantil: limites e possibilidades. In:Palestra proferida no Encontro de Formação Pedagógica do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, nos dias 22 e 23 de março de 2012

D'ÁVILA, C. M. **Eclipse do Lúdico**. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (Org.) Educação e Ludicidade.Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007a.

D'ÁVILA, C. M. **Razão e sensibilidade na docência universitária.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p.5-7, set./dez. 2016.

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

D'ÁVILA, C. M.Ser ou não ser: **Um estudo sobre a construção da identidade profissional docente em curso de formação inicial de professores.** In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. Memória e formação de professores. Salvador, EDUFBA, 2007b. p. 219-240.

D'ÁVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Antonio Batista. **Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 197-207, set./dez. 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria; MADEIRA, Ana Verena (Org.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens.2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS FREIRE RAIC, D., CARDOSO, M. C. ., & SOUZA, J. da G. de. (2021). **O BRINCAR LIVRE EM COMPOSIÇÕES CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVANDO UMA EDUCAÇÃO MENOR.** ***APRENDER*** - *Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (25), 121-139. https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8440

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA, R.L. (Org). Método: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, E. **A atualidade de Jean Piaget.** Porto alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo, Cortez, 1992

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORTUNA, T. R**. A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FORTUNA, T. R. **A importância de brincar na infância.** In: HORN, C. I. et al. Pedagogia do brincar. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FORTUNA, T. R. **Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social**. In: OLIVEIRA, V. B.; SOLÉ, M. B. I; FORTUNA, T. R. Brincar com o outro: caminho de saúde e bem estar. Petrópolis, RJ. 2010.

FORTUNA, T. R. F**ormação Lúdica Docente: como os professores que brincam se tornam que são?** In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores. Editora CRV, Curitiba, 2018. p. 19-28.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar.** In: ÁVILA, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar.** In: ÁVILA, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, T. R.; BARBOSA, C. **Brincadeira livre na sala de aula de educação infantil**. Revista Presença Pedagógica.Belo Horizonte, MG, v. 21, n. 123, p. 40-45, maio/jun. 2015. ISSN1413-1862

FRADE, Izabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Educação: revista do centro de educação - UFSM, 2007. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/ index.php/reveducacao/article/viewFile/658/469. Acesso em: 18 de Julho de 2012.

FREIRE, P**. Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 44 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, G. C. M. de. **Sobre a Consciência Fonológica.** In: LAMPRECHT, R. Aquisição Fonológica do Português. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pósgraduação em Educação, Pernambuco, 2014.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis.** São Paulo: Cortez, 2013

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo: Moderna, 2006.
FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças.** 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na vida- por que não múltiplas linguagens na escola?** GARCIA, Regina Leite et al. IN: Múltiplas linguagens na escola. Rio de Janeiro: DPA, 2000. p. 07-16.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **O processo de alfabetização no 1º do ciclo do Ensino Fundamental:** Concepções e práticas. Revista Científica da FASETE 2016.1 – 53 -67
GRILLO, RODRIGUES & NAVARRO; **Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico**. ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.15, n.2, p.174-193, Jul- Dez 2019
GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Data de acesso 15/05/2013
GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.
Acesso em: 19 fev. 2022.
HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
HORN, M. G. **Sabores, cores, sons aromas: organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
HUIZINGA, J. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
KIERKEGAARD, Sören. **O desespero humano.** São Paulo: Martin Claaret, 2001
KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo:Pioneira, 1998.
KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.**13 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.
KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes 1993.
KLEIMAN, Angêla B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobrea prática social da escrita.Campinas: Mercado de Letras, 1995.
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.
LEAL, L. A. B.; D`ÁVILA, C. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical**. Aprender - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano IX. n 15. Vitória da Conquista. 2015. P. 59-75.
LOPES, C. O. Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores.** Editora CRV, Curitiba, 2018. P. 63-85.

LOPES, M. C. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância: um estudo.** Book (PDF).Dez, 2016. Disponível em:.Acesso em: 3 mar.2017. LOPES, C. O. Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.63-85
LOPES, M. C. **Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes.** Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.137-156, jul./dez.,2015.
LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba, PR: FAEL, 2006
LUCKESI, C, C**. Ensinar, brincar e aprender.** APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da EducaçãoVitória da ConquistaAno IXn. 15. 2015. p.131-136.
LUCKESI, C, C. **Ensinar, Brincar e Aprender.** *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, *2*(15). Recuperado de https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466.2017
LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Org.). Ludicidade, Cultura lúdica e formação de professores. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.93-112.
LUCKESI, C. C. Brincar: o que é brincar?2005b. Disponível em:. Acesso em: 12 abr.2008.
LUCKESI, C. C.Ludicidade e formação do educador. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005a. Disponível em:. Acesso em: 13jun.2017.
MACEDO, L; PETTY, A. L. S; Passos, N. C; Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Líber. Livro Editora, 2010.
MACEDO, R. S**. Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
MACEDO, R. S. **Pesquisar a Experiência compreender: mediar saberes experiênciais.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
MACEDO, R. S. **Por que não falar de engrenagens e ouriços, mas também de momentos, vaga-lumes viajantes**?In: PIMENTEL, Á.; GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.PO(ÉTICAS) da 194 Formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional.Salvador: EDUFBA, 2012.
MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar**; atividades e materiais. 4ª Edição. São Paulo: Loyola 2001. 111p.
MAFFESOLI, M. **A República dos Bons Sentimentos.** São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2009
MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: artmed, 1999.
MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. Revisada e ampliada. São Paulo, SP: Atlas, 1999.
MARTINS, J. B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. Nº 26.

MARTINS, M.F. **Brincar como direito humano**. In: CAMPOS, M. C. M. (Org.) Artigo 31 da Convençãodos Direitos da Criança:o desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo, 2013. Disponível em: . Acesso em: 13 jun. 2015
MATTOS, L. K.; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A.H. **Entre olhares e (in) visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica.** Fractal, Rev. Psicol. [online]. 2014, vol.26, n. 3, p.901-918. ISSN 1984-0292.
MEIRA, M. R; ROSA, C. M. **Alfabetização estética e letramento sensível**: Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas possibilidades em Oficinas de Criação Coletiva. 2000. Disponível em:https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/10/textoPUCRSMirelaCris.pdf
MELO, P. S. L.; ARAÚJO, W. P. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. Disponívelem:<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/
MICOTTI, M. C. DE O. O. (Org.). **Alfabetização: intenções/ ações.** Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1997.
MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúd**e. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.
MORAIS, Arthur. Gomes. **Concepções e metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?** In: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: UFPE, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 18 de Julho de 2012.
MOREIRA, M. A., MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Sao Paulo, Moraes, 1982.
MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014
MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP/CONDEPE, 2000
MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.
NIKIC, J. **Traditional Games in the Kindergarten.** In: IVIC, I.; MARJANOVIC, A. (Eds.). Traditional games and children of today. Belgrade: OMEP, 1986. p. 133-137.
NOVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.
OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Revista e ampliada –
PÉREZ, G. S. **Pedagogía Social. Educación Social.** Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea .2003.

PERRELLI, M. A. de S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e NOGUEIRA, E. G. D. **Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re) construções.** *R. Bras. Est. Pedag.* [online]. 2013, vol.94, n.236 [citado 2023-04-04], pp.275-298. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176668120130001000014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2176-6681.
Petrópolis, RJ: vozes 2010.
PIMENTA, Selma G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** R. Fac. Educ, são Paulo, V22, N,2, P. 72-89, jul./dez 1996
PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** Editora Petrópolis, RJ, 2016
POLLAK, M **Memória e identidade social,** Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v 2, n 3, 1992

PORTO, B. de S. **BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE ...** A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2001

PORTO, B. de S., & Pinto, G. A. de T. A LIBERDADE NÃO TIRA FÉRIAS: BRINCAR LIVRE, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, *2*(6), 1-23. https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.10109. 2010.

profissional dos professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.

REIS, P. As Narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./de 2008

RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, E. **Autoria na pesquisa-formação na cibercultura; diálogos com a multirreferencialidade e com os cotidianos**. In: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIN, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (org.). Docência e Formação: perspec tivas plurais na pesquisa em educação. Curitiba: CRV, 2017

SANTOS, Luiz César Teixeira dos. **Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental.** 2017. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS, 2017.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA. A. M. ***Grande dicionário da língua portuguesa*.** Lisboa: Confluência, 1959.

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

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: AutênticaEditora, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011. SOUZA, K. R. R. **As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental.**2014. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação:** pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, F. P. **O brincar livre no ciclo de alfabetização: um estudo sobre experiência de formação sensível.** Anais do 40ª reunião anual da ANPED. Universidade Federal do Pará.- UFPA. Set. a Out. 2021. ISSN 2447-2808

SOUZA, F. P.; CARDOSO, M. C. **A ludicidade do brincar livre: Ensino Fundamental de nove anos e suas implicações no ciclo de alfabetização.** Anais do XI ENELUD - Encontro Nacional de Educação e Ludicidade e II EINELUD Encontro Internacional de Educação e Ludicidade. Bianual, Volume 1, Número 1. Salvador: UFBA, 2021. ISSN 2594-8652.

TARDIF, M.; LASSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARTTARO, Ana Carolina**; Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico em uma escola de tempo integral**, Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília, 2019, 128 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
VYGOTSKY, L. S. A **formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.
VYGOTSKY, Lev Samenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975
XAVIER, Antonete Araujo Silva. **Ciberateliê brinc@nte: ambivalência lúdica e formação na cibercultura**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO SENSÍVEL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE DAS CRIANÇAS PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Pesquisador: FERNANDO PEIXOTO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52303021.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.061.318

Apresentação do Projeto:

Esse projeto de pesquisa tem como proposta compreender como o brincar tem sido incluído nas experiências formativas de professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA, assim como analisar as ressonâncias de uma proposta de formação sensível para estes educadores. A metodologia deste estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa, na abordagem epistemológica a multirreferencialidade (ARDOINO, 1995, MORIN, 2001, 2007, MACEDO, 2010, 2015; FORTUNA, 2015; LOPES, 2018)., tendo como método a pesquisa-formação (MACEDO, 2006, 2010), atrelado ao ateliê biográfico (D' ÁVILA; MADEIRA, 2018; CARDOSO, 2018). A pesquisa empírica será desenvolvida com 10 professores, que atuam no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Vitória da Conquista, objetivando estabelecer um espaço de diálogo e formação com os profissionais, pois está se constitui como um multiplicador de possibilidades e conhecimentos. Com essa pesquisa, se pretende discutir e problematizar acerca da necessidade de se pensar formas de experiências formativas acerca do brincar livre de educadores do ciclo de alfabetização, colaborando, também, para uma formação transformadora e contribuindo com o papel da sensibilidade na formação humana.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como o brincar livre de crianças tem sido incluído nas experiências de professores

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

do ciclo de alfabetização; bem como, analisar as
ressonâncias de uma proposta de formação sensível, para (re) pensar o brincar na prática dos educadores da rede municipal de Vitória da
Conquista- BA
Objetivo

Secundário: Compreender a importância do brincar livre nos ciclos de alfabetização; Analisar as experiências do brincar livre na vida dos professores, enquanto
estudante e profissional; Descrever as ressonâncias do ateliê como formação sensível para (re)pensar o brincar na prática dos educadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

5. RISCOS

A referida pesquisa apresenta um baixo risco, uma vez que está ocorrerá com adultos e, enquanto pesquisador, buscarei garantir que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos. Assegurando a confidencialidade e a privacidade, assim como a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Para amenizar ainda mais os riscos, será garantido aos participantes o direito de permanecer com os microfones e câmeras desligados durante os encontros on-line, bem como, a liberdade para não responder questões constrangedoras.

6. BENEFÍCIOS A pesquisa contribuirá 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. Além de aproximar a comunidade acadêmica dos desafios da Educação Básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado vinculada ao mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. De caráter qualitativo, trabalhará com alguma etapas de construção de dados dentre elas o questionário on-line e uma entrevista semi-estruturada com 10 professores da educação básica dos anos iniciais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados 10 Documentos para análise:

1.Formulário de Informações básicas (pendente)
2.Cronograma (Ok)
3.Folha de rosto (OK)
4.Projeto (pendência)
5.Declaração de Compromisso de Pesquisas com seres humanos (ok)
6.Autorização para Coleta de Dados (ok)
7.Instrumento de Coleta de dados 1 (questionário) (ok)
8.Instrumento de Coleta de dados 2 (memorial de formação) (ok)
9.Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos (ok)
10.TCLE (pendência)

Recomendações:
- Ver item de conclusões.

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Foram enviados todos os documentos necessários para análise do projeto de pesquisa junto a este comitê, salientamos apenas que o pesquisador fique sempre atento, pois questões relacionadas à preservação do anonimato dos participantes da pesquisa precisam ser apresentadas não só no TCLE, mas também no projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:
Em reunião extraordinária no dia 22/10/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1824735.pdf	12/09/2021 10:01:23		Ac
Outros	TCLE.pdf	12/09/2021	FERNANDO	Ace

2

Outros	TCLE.pdf	09:52:36	PEIXOTO DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEP.pdf	12/09/2021 09:51:29	FERNANDO PEIXOTO DE SOUZA	Aceito
Outros	FORMULARIO.pdf	12/09/2021 09:13:48	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito
Outros	Imagens.pdf	12/09/2021 01:12:06	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito
Outros	COMPROMISSO.pdf	12/09/2021 01:09:34	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	12/09/2021 01:07:56	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito
Outros	COLETA.pdf	12/09/2021 01:05:09	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/09/2021 01:01:19	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/09/2021 01:00:28	FERNANDO PEIXOTO DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	12/09/2021 00:56:45	FERNANDO PEIXOTO DE	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 25 de Outubro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Anexo 2

Tabela 6. Roteiro Ateliê do brincar livre

DATA	ATIVIDADE REALIZADA
26/09/2022	Socializar a pesquisa com as professoras da escola, inscrição das professoras via formulário e elaboração do cronograma para a realização do ateliê do brincar livre.
	ATELIÊ DO BRINCAR LIVRE
1ª Semana 10/10/2022	***Encontro 1:*** Cheiro de infância no ar...
2ª Semana 11/10/2022	***Encontro 2:*** Brincar livre... é só brincar?
3ª Semana 17/10/2022	***Encontro 3:*** Alfabetização e suas práticas.
4ª Semana 18/10/2022	***Encontro 4:*** Brincar livre, que potência é essa?
5ª Semana 25/10/2022	***Encontro 5:*** A criança e a cultura lúdica
6ª Semana 01/11/2022	***Encontro 6:*** Brincar livre e processo de alfabetização: existe uma relação?

Tabela 7. Atividades realizadas no ateliê do brincar livre[28]

Atividades do ateliê do brincar livre	
Encontro 1: **Cheiro de infância no ar....**	
Momento	Atividade realizada
1º	Ao chegar no encontro, o professor deverá confirmar se aceita ou não participar desse estudo, através do termo de aceite; e se autoriza a gravação (para transcrever as falas) e as fotografias;
2º	Abertura da primeira caixa surpresa. Pedi as professoras que relatem, através de registros escritos (texto, desenho, colagem...) e apresentações orais, sobre o que pensaram/sentiram ao abrir a caixa;
3º	Solicitar que as professoras relatem as brincadeiras de sua infância, em seguida, escrever os nomes relatados. Depois, propror que os educadores escolham o nome de uma das brincadeiras para se torna seu nome fictício e uma imagem ilustrativa da mesma;
4º	Conceituando o brincar, solicitaremos que cada professor escreva e desenhe em seu diário o que é brincar para ele. Depois, coletivamente iremos construir o conceito de brincar do grupo;
5º	Encerraremos solicitando a um dos participantes que escreva as memórias daquele encontro e fique responsável pela socialização das mesmas no ateliê seguinte.
Encontro 2: **Brincar livre... é só brincar?**	
Momento	Atividade realizada
1º	Leitura da memória do encontro passado e retomada do conceito de brincar;

[28] A presente tabela foi produzida durante o processo de realização dos ateliês, assim a mesma representa as atividades que realmente foram desenvolvidas.

2º	Abertura da segunda caixa surpresa, em seguida, solicitaremos as professoras que separem o que elas usariam e o que elas não usariam em suas aulas;
3º	Roda de conversa sobre os itens que não seriam usados na aula, refletindo sobre o brincar livre;
4º	Conceituando o brincar livre: solicitaremos que cada professor relate oralmente o que entendem por brincar livre e que remetam as suas experiências passadas sobre o brincar na sua infância. Finalizaremos esse momento apresentando o conceito do brincar livre apresentado por (CARDOSO, 2018a).
5º	Encerraremos solicitando a um dos participantes que escreva as memórias do encontro e fique responsável pela socialização das mesmas no ateliê seguinte.
Encontro 3: **Alfabetização e suas práticas.**	
Momento	Atividade realizada
1º	Leitura da memória do encontro passado e retomada do conceito de brincar;
2º	Abertura da segunda caixa surpresa, em seguida, solicitaremos que as professoras observem os itens da caixa e selecione o que eles usariam em uma aula com uma turma de alfabetização;
3º	Roda de conversas: como eu alfabetizo.
4º	Estudo do texto: “ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA E LETRAMENTO SENSÍVEL: METAMORFOSES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE” (MEIRA; ROSA; 2020);
5º	Encerraremos solicitando a um dos participantes que escreva as memórias do encontro e fique responsável pela socialização das mesmas no ateliê seguinte.

Encontro 4: **Brincar livre, que potência é essa?**	
Momento	Atividade realizada
1º	Leitura da memória do encontro passado e retomada do conceito do brincar;
2º	Abertura da segunda caixa surpresa, após este momento, solicitaremos que as professoras olhassem, sentissem, tocassem, cheirassem e ouvissem o que estava na caixa. Depois, que elas brincassem individualmente ou coletivamente com aqueles itens da caixa com o intuito de experimentarem novamente o "fenômeno do brincar livre" Cardoso (2018a, p. 56);
3º	Roda de conversas: o brincar livre e suas potencialidades;
4º	Criar uma tempestade de ideias sobres as dificuldades encontradas para a realizar da brincadeira livre na escola;
5º	Encerraremos solicitando a um dos participantes que escreva as memórias do encontro e fique responsável pela socialização das mesmas no ateliê seguinte.
Encontro 5: **A criança e a cultura lúdica**	
Momento	Atividade realizada
1º	Leitura da memória do encontro passado e retomada do conceito do brincar;
2º	Abertura da segunda caixa surpresa, após este momento, solicitaremos que as professoras observassem os itens da caixa e separem o que serviam ou não para brincar e os que tinham ou não regras para brincar e depois criassem novas regras para os que já tinham;
3º	Roda de conversas: cultura lúdica não se limita aos jogos com regras;

4º	Estudo do texto: a criança e a cultura lúdica - Gilles Brougère (2000);
5º	Encerraremos solicitando a um dos participantes que escreva as memórias do encontro e fique responsável pela socialização das mesmas no ateliê seguinte.
Encontro 6: **Brincar livre e a cultura lúdica no processo de alfabetização.**	
Momento	Atividade realizada
1º	Leitura da memória do encontro passado e retomada do conceito do brincar;
2º	Abertura da segunda caixa surpresa, após este momento, solicitaremos que as professoras respondam a pergunta do envelope;
3º	Com um fósforo aceso, pediremos que cada professor fale sobre o que aprenderam com o ateliê. Quando a chama do fósforo apagar, irá parar de falar e depois conversaremos sobre a sensação de ter a fala interrompida;
4º	Fala espontânea sobre o sentido do brincar livre, o conceituando com uma palavra;
5º	Agradecimentos.

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor (2022)