

## A PROFESSORALIDADE DO PROFESSOR BRINCANTE

Siqueira, Idamara Carvalho<sup>1</sup>  
Morais, Angela Aparecida Bolzan de<sup>2</sup>  
Powaczuk, Ana Carla Hollweg<sup>3</sup>

### RESUMO

O desenvolvimento profissional docente abrange a compreensão do aprender a ser professor, considerando as condições concretas da profissão em termos de exigências do trabalho a qual se dirige, bem como de carreira e de formação. Tomamos o conceito de professoralidade para compreender este processo, colocando em foco o modo como o professor compreende os processos envolvidos no seu desenvolvimento profissional. Assim, neste trabalho, abordamos a tessitura da professoralidade brincante de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de dados iniciais de um estudo qualitativo narrativo, desenvolvido com 08 professores, a partir de entrevistas narrativas. A justificativa do estudo decorre da reiterada denúncia sobre o silenciamento do brincar no contexto escolar, especialmente o trabalho desenvolvido pelos Pedagogos nos primeiros anos do ensino fundamental. A ludicidade e o brincar como elemento constitutivo dos processos que tecem a aprendizagem das crianças, caracterizam-se como um dos saberes indispensáveis ao pedagogo. À luz de Tardif (2002), estes elementos podem ser tomados como parte dos saberes profissionais. O pedagogo, ao ter sua atuação predominantemente, na educação infantil e anos iniciais, precisa exercer uma pedagogia da infância, entendida como o reconhecimento do direito de brincar como princípio organizador das práticas educativas, articulando a experiência lúdica à construção de conhecimentos, à formação integral e ao exercício da imaginação, da criatividade e da autonomia das crianças. Contudo, o estudo até então desenvolvido evidenciou que o conjunto de demandas relativas ao desempenho escolar e o atendimento dos conteúdos escolarizados, têm colocado o brincar e a ludicidade como elementos improdutivos à dinâmica do trabalho pedagógico, nos permitindo indicar que as condições do trabalho docente especialmente o caráter regulatório e de apostilamento vem intensificando a descaracterização da professoralidade brincante.

Palavras-chave: Professoralidade, Docência, Brincar.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Idamara Carvalho Siqueira, Doutoranda em Educação vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: idamestrado@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4855-7268>, <http://lattes.cnpq.br/5231314366486020>

<sup>2</sup> Angela Aparecida Bolzan de Moraes, Doutoranda em Educação vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: angelbolzan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5900-0908>, <https://lattes.cnpq.br/9815871732259229>

<sup>3</sup> Ana Carla Hollweg Powaczuk, Professora Doutora, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: apowaczuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>, <http://lattes.cnpq.br/7081978206926650>



O trabalho aqui apresentado decorre do estudo desenvolvido na Linha de Pesquisa 1 (LP1): Docência, saberes e desenvolvimento profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A temática da pesquisa está direcionada para a tessitura da professoralidade brincante.

O estudo compõe o conjunto de investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior - GPDOC, o qual tem se voltado a tessitura da docência: movimentos da professoralidade, diante de contextos emergentes.

Os contextos emergentes caracterizam-se como o conjunto de desafios e possibilidades que se apresentam no panorama contemporâneo, demandando (trans)formações nos modos de pensar e de agir na docência. Nesse sentido, o cenário atual desencadeia transformações que requerem novos modos de ser e de estar no mundo, sustentados por processos de atualização contínuos e contextualizados (BOLZAN, 2018; BOLZAN; POWACZUK, 2020).

O brincar, como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, tem sido reiteradamente indicado como ausente ou silenciado no contexto escolar, especialmente quando consideramos o trabalho desenvolvido nos primeiros anos do ensino fundamental (KISHIMOTO, 1994; BROUGÈRE, 1998; SARMENTO, 2004; FORTUNA, 2011). Esses estudos mostram que mesmo sendo importantes para o desenvolvimento da criança, o brincar ainda não faz parte das práticas escolares, principalmente onde antecipam conteúdos para serem avaliados.

O conjunto de demandas relativas ao desempenho escolar e o atendimento dos conteúdos escolarizados, têm colocado o brincar e a ludicidade como elementos improdutivos à dinâmica do trabalho pedagógico, mesmo que se pese produção intelectual robusta sobre a relação do brincar e o desenvolvimento infantil. Considero a ludicidade e o brincar como elemento constitutivo dos processos que tecem a aprendizagem das crianças, caracterizam-se como um dos saberes indispensáveis ao pedagogo.

À luz de Tardif (2002), estes elementos podem ser tomados como parte dos saberes profissionais que se constroem na intersecção entre a formação pessoal e profissional, a experiência prática e o conhecimento das culturas infantis. Gauthier et al. (1998) ressaltam que o professor mobiliza um repertório de saberes que não se limita aos conteúdos acadêmicos, mas integra estratégias, atitudes e valores que tornam o ato de ensinar significativo.



Assim, reconhecer o brincar como um saber-fazer pedagógico é compreender que ele não é um recurso acessório, mas um componente epistemológico e ético da profissão docente, essencial para favorecer aprendizagens contextualizadas e significativas. O pedagogo, ao ter sua atuação predominantemente, na educação infantil e anos iniciais, precisa exercer uma pedagogia da infância, entendida como o reconhecimento do direito de brincar como princípio organizador das práticas educativas, articulando a experiência lúdica à 11 construção de conhecimentos, à formação integral e ao exercício da imaginação, da criatividade e da autonomia das crianças (SARMENTO, 2004, BARBOSA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Neste contexto, insere-se o objetivo do estudo que buscar compreender como se dá a tessitura da professoralidade brincante dos anos iniciais. Para tanto, tem como objetivos específicos conhecer a trajetória dos professores e sua relação com o brincar; suas concepções sobre o brincar e identificar possíveis elementos que tecem a professoralidade brincante no trabalho pedagógico.

Compreendemos que a professoralidade brincante tem a experiência lúdica, como potência criadora a abertura ao imprevisível e a capacidade de dialogar com o mundo infantil, reconhecendo nele uma forma legítima de pensamento e expressão. Assim, o recorte aqui apresentado traz dados preliminares do estudo desenvolvido, a partir de entrevistas narrativas realizadas com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **A PROFESSORALIDADE E SUA TESSITURA**

A professoralidade e sua tessitura, é compreendida a partir dos estudos de Powaczuk (2012, 2020) que a indica como os processos de criação da docência (POWACZUK, 2012, p. 25), envolvendo modos de sentir, pensar e agir, assim como as condições concretas nas quais o docente se insere. Trata-se de uma dinâmica processual de produção de si (POWACZUK, 2008, 2009, 2011), que entrelaça dimensões pessoais e profissionais em um movimento contínuo de ressignificações e valorações, por meio do qual o professor se constitui e se transforma.

Nessa perspectiva, a professoralidade dialoga com a concepção de identidade docente como processo inacabado e relacional (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1999), construído na interação entre trajetórias pessoais, contextos institucionais e experiências formativas. Assim, o ato de “ser professor” não se limita ao domínio de saberes técnicos ou metodológicos, mas implica a articulação entre o saber-fazer pedagógico, o compromisso ético e político e a



capacidade de produzir sentidos para a própria prática, em um processo contínuo de desenvolvimento profissional (TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2016).

A professoralidade brincante não é uma técnica, mas uma forma de ser marcada pela integração entre razão e emoção, cognição e afeto, essencial para uma ação educativa mais significativa. Conforme expressa Luckesi (2000), na ludicidade, há uma experiência interna de prazer e criatividade, sendo um estado de espírito que, quando presente no professor, transforma a sala de aula em um espaço mais afetivo e envolvente. Para ser um professor lúdico é preciso que ele se reconheça como sujeito sensível, criativo e disposto a inovar.

Autores como Fortuna (2013), Josso (2007) e Vygotsky (1991), sustentam a importância da ludicidade e da brincadeira na constituição da identidade desse professor agenciando uma prática docente lúdica capaz de motivar e gerar aprendizagens profundas. Assim, consideramos a professoralidade brincante uma construção paulatina enraizada na experiência e orientada pelo desejo de ser um educador melhor, pois reconhece e busca sustentar os princípios de uma pedagogia da infância.

Assim, a professoralidade é um processo, único em cada docente, que se produz pela reflexão acerca de suas experiências e vivências. É um dar-se conta que os processos que tecem a professoralidade envolvem transformações ao longo da vida. Não é algo fixo ou dado, é uma construção pessoal e contínua, que se revela nas nossas escolhas e maneiras de ver o mundo ao longo do tempo.

É preciso “ler” a existência frente a alguns temas como a professoralidade brincante para entender-se e buscar novas formas de crescimento profissional, forjada em suas crenças, princípios, contextos e ações deliberadas. A professoralidade brincante, aqui entendida como fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior (Guimarães 2021, Luckesi, 2014) como um modo de ser de o próprio ser humano.

O brincar é incluído no seio das atividades lúdicas, compreendendo que não se brinca mecanicamente ou inconscientemente por obediência, brinca-se porque se quer, porque há prazer, são atividades “fascinantes” e “cativantes”, que absorvem inteiramente os participantes. No senso comum cotidiano, brincadeiras, entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias, viagens realizadas em grupo, entre outras possibilidades de entendimento não garantem a ludicidade, diz Luckesi (2014) aponta: Todas essas atividades, em nosso cotidiano, recebem a denominação de “lúdicas”, contudo, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos e dos estados de ânimo que se façam presentes na dinâmica psicológica de cada um dos seus participantes. Sentimentos e estados de ânimo que, por sua



vez, estão comprometidos com a história de vida e com a presente circunstância existencial de cada um.

Ludicidade tem a ver com um estado interno de realização, de bem-estar e de alegria do ser humano. (p.18) A Ludicidade é uma sensação em constante movimento pendular entre fantasia e realidade. É o prazer e suas consequências físicas, emocionais e criativas que podem ser vividas individualmente ou no grupo de pessoas. Na concepção de Bacelar (2009, apud SARAIVA, 2023, p. 29) é uma experiência interna do sujeito; uma experiência plena, onde o sujeito se encontra inteiro, sem divisões, com muito prazer e alegria, podendo residir no mundo da imaginação.

Em Vygotsky (1991), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. É realizada através da ZPD (Zona o desenvolvimento Proximal) o que significa a presença do outro. Portanto, lúdico em brincadeiras, jogos e brinquedos é essencial para o desenvolvimento humano, pois são atividades primárias, as quais implicam nos aspectos físico, intelectual e social.

A prática educativa brincante como professoralidade, onde o professor que assume esse lado brincante, não apenas introduz atividades lúdicas em sua prática, mas muda sua maneira de ensinar e aprender, possibilitando experiências que valorizem a imaginação, a criatividade, onde os alunos são protagonistas.

Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. Valorizar o lúdico nos processos de ensinar e de aprender significa considerá-lo na perspectiva humana, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, que pode instigar a sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver no sonho de verdade. A formação lúdica dos professores é tratada por Fortuna (2011) como o desenvolver de habilidades para explorar brincadeiras e momentos lúdicos. Afinal, aprender é brincar e brincar é aprender.

A capacidade de o adulto-professor constituir-se como professor-brincante, tal como ensina Fortuna (2011), implica ler as práticas e refletindo sobre, potencializando que todos aprendizes tenham a oportunidade de olhar o brincar, deixar brincar e brincar junto com as crianças. O professor que brinca transborda a aprendizagem pela brincadeira e transforma aula em possibilidades de experiências lúdicas. O espírito do jogo envolve liberdade, incerteza, regras próprias e prazer, elementos que contagiam o ambiente escolar e estimulam nos alunos o desejo de participar ativamente.



Ao introduzir o jogo em sala de aula, o professor não apenas promove o divertimento, mas cria condições para que os estudantes se tornem protagonistas e sujeitos de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) lembra que o jogo é um campo privilegiado para o desenvolvimento da imaginação, da função simbólica e da internalização de papéis sociais, favorecendo processos de aprendizagem mediados e compartilhados. Já Kishimoto (1994) ressalta que o jogo educativo possibilita a articulação entre a dimensão lúdica e a 49 intencionalidade pedagógica, de modo que aprender e brincar não se separem, mas se complementem. Assim, o jogo, enquanto momento de incerteza, duplicidade e ilusão, torna-se também brincadeira de aprendizagem: uma experiência de criação, experimentação e ressignificação de conhecimentos que amplia o espaço escolar e lhe confere sentido.

Os professores que brincam, vê-se neles alguns atributos que manifestam a sua subjetividade, que são de dimensão pessoal e social. Caracterizam-se por uma personalidade brincante, gostam de brincar, sentir prazer em brincar com pessoas, demonstrar alegria ao brincar além de compreender e orientar a brincadeira. Fortuna (2011), após pesquisa autobiográfica colhida através de jogos, diz que estas características estão aliadas ao seu forte compromisso docente. E para manifestar e proporcionar o lúdico muitas vezes transgridem regras para serem professores brincantes. Em sua pesquisa (2011) evidencia que se apresentam como curiosos, criativos, sonhadores, engajados, o que consideramos dimensões da tessitura da professoralidade brincante. O olhar sobre o lúdico no contexto educacional está remetendo a um outro tipo de formação tanto dentro da universidade como fora em cursos de extensão e de formação continuada. Enfrentando desconfiâncias daqueles que veem o brincar como forma de perder tempo, precisam constantemente reafirmar sua posição de aprender e brincar ao mesmo tempo. Fortuna, enfatiza que os professores criam uma didática própria, uma didática lúdica, com intencionalidade pedagógica. O professor que brinca, mesmo tendo uma assumida intenção em relação à aprendizagem de seus alunos, não subordina rigidamente a brincadeira aos seus propósitos pedagógicos: como afirmei em outro lugar, ele “resigna-se a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos”, o que faz do brincar na sala de aula uma aposta (Fortuna, 2000 apud Fortuna, 2019, p. 7). São professores que elaboram modos de ser e promover aulas brincantes, compreendendo que o jogo ensina a revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar (Fortuna, 2019, p.17). É possível que o professor ao



refletir sobre as brincadeiras e o jogo com o aluno, desenvolva continuamente suas aprendizagens.

Diante disso consideramos que a compreensão da tessitura da professoralidade brincante exige que pensemos como o brincar, elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, tem sido refletido e reelaborados pelos professores. Conforme destacamos, a ludicidade e o brincar são dimensões constitutivas da aprendizagem infantil e, por isso, consideramos como parte integrante dos saberes profissionais do professor, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Tais saberes se constroem na intersecção entre formação pessoal e profissional, experiência prática e conhecimento das culturas infantis. Assim, reconhecer o brincar como um saber-fazer pedagógico é compreendê-lo como componente epistemológico e ético da profissão docente, fundamental para assegurar aprendizagens significativas e contextualizadas. (Tardif, 2002, Gauthier et al.,1998).

As contribuições da psicologia histórico-cultural evidenciam que o brincar constitui-se como atividade central no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) argumenta que, no faz de conta, a criança antecipa papéis sociais, internaliza regras e mobiliza processos simbólicos que ampliam sua capacidade de imaginação e de abstração, elementos essenciais para a aprendizagem escolar. Complementando, Elkonin (2009) sustenta que o brincar favorece a apropriação das funções psíquicas superiores, funcionando como um espaço privilegiado de elaboração cultural e de construção da autonomia. A ausência dessa dimensão lúdica na escola, ao contrário, empobrece a experiência educativa, reduzindo-a a uma lógica de antecipação de conteúdos e avaliações formais, o que não apenas desrespeita os direitos da infância, mas também restringe a potência criativa e formativa do processo de aprender. Portanto, o pedagogo, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais, precisa assumir uma pedagogia da infância fundada no direito de brincar como princípio organizador das práticas educativas. Contudo, pouco sabemos sobre como este processo é elaborado pelos professores. É recorrente a denúncia do silenciamento do brincar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Há uma tradição escolar que constitui uma cisão entre o aprender e o prazer. Historicamente, a escola consolidou uma cultura pedagógica que valoriza a disciplina, a repetição e a seriedade como sinônimos de aprendizagem, enquanto o prazer, o brincar e a ludicidade foram relegados a um plano secundário, muitas vezes associados apenas ao lazer ou ao tempo livre. Essa separação artificial, porém, desconsidera o fato de que o prazer está intrinsecamente ligado ao processo de aprender, uma vez que a motivação, a curiosidade e a emoção são dimensões constitutivas da construção do conhecimento. Autores como Huizinga (2000) e Brougère (1998) mostram que o jogo e o brincar são formas culturais de produção de



sentido e de elaboração simbólica da realidade. Na mesma direção, Vygotsky (1998) ressalta que a imaginação e o faz de conta não se opõem ao conhecimento, mas o potencializam, pois, ao brincar, a criança internaliza regras sociais, experimenta papéis e cria condições para aprendizagens que extrapolam o imediato. Assim, ao negar o prazer e a ludicidade, a escola nega também um poderoso mediador da aprendizagem. Essa cisão, contudo, não é apenas pedagógica, mas também ideológica. Vincula-se a uma tradição moderna que associa a infância à preparação para a vida adulta e ao trabalho, reduzindo o espaço do brincar e impondo à criança a lógica da produtividade precoce. O resultado é uma prática escolar que muitas vezes promove aprendizagens descontextualizadas, desprovidas de sentido, e que não respeitam os direitos da infância.

## **METODOLOGIA**

A tessitura da professoralidade brincante, tal como se propõe neste estudo, encontra na abordagem narrativa sociocultural um caminho potente para sua compreensão. Isso porque não se trata apenas de identificar práticas ou concepções isoladas sobre o brincar na docência, mas de acessar os fios que compõem, em suas múltiplas camadas, as histórias de vida, as marcas da infância, os gestos pedagógicos e os sentidos atribuídos ao ser professora nos anos iniciais e na educação infantil. Para Bolzan (2009, p. 73) nessa abordagem, a narrativa fornece a 71 [...] compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo, que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes. Somos sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos. É por meio da historicidade que a narrativa permite adentrar esse tecido vivo da professoralidade, revelando como o brincar se entrelaça à formação docente, às experiências escolares, aos contextos culturais e às dimensões afetivas que sustentam o fazer educativo. Escutar os relatos das professoras, nesse sentido, é acolher a memória encarnada da infância que se reinventa na prática cotidiana, é reconhecer que a docência brincante não se ensina por prescrição, mas se conta, se (re)vive e se tece nos caminhos percorridos.

Utilizamos a entrevista narrativa como de produção de dados, buscando tanto as informações de identificação dos professores participantes quanto às expressões de suas trajetórias e sentidos atribuídos ao ato de ensinar e brincar, compondo um processo contínuo de escuta, diálogo e reflexão compartilhada. Por meio das entrevistas, “[...] as pessoas



lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Assim, a entrevista narrativa não apenas dá acesso a fatos biográficos, mas permite captar os sentidos subjetivos e históricos construídos pelos sujeitos em sua própria voz. Ela rompe com a lógica da pergunta e resposta previsível, instaurando um espaço de escuta em que o tempo, a memória e a afetividade se entrelaçam. e recontados por quem a vive.

Os colaboradores deste estudo são professores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS). O recorte aqui apresentado refere a entrevista com duas professoras. Essas entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, num local combinado anteriormente, garantindo segurança e confiança para uma escuta qualificada, respeitando os aspectos éticos da pesquisa. Foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, com consentimento das participantes.

A análise foi feita numa abordagem narrativa sociocultural, pesquisando as trajetórias dessas professoras e suas relações com o brincar, compreendendo as narrativas de experiências pessoais, profissionais e culturais. A partir daí, podemos compreender como o brincar se inscreve ou é tensionado, nas práticas pedagógicas e nos processos da professoralidade, revivendo as memórias de infância e suas relações com o brincar, construídas ao longo da formação inicial e continuada.

Desta forma a análise pesquisou como as professoras pensam, sentem e significam o brincar na sua prática docente, possibilitando entender a tessitura da professoralidade brincante como algo que vem sendo estimulado em toda sua trajetória de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil é um processo fundamental para o crescimento saudável e completo das crianças. E como demonstramos vários são os elementos que o constitui...alguns espontâneos outros provocado por professores. As crianças ao explorar o mundo ao seu redor, expressam-se em soluções inovadoras para os desafios que enfrentam.

Cabe aos professores criar um ambiente propício para a exploração e a experimentação, com imaginação e valorizando suas criações. Para agir de tal forma há necessidade de formação de professores em cursos iniciais e de formação continuada. O professor precisa descobrir-se em sua professoralidade, reconhecendo formas e oportunidades



de vida que criaram nele a identidade profissional. Portanto, a professoralidade é uma leitura de seu afazer junto aos alunos, que refletida traz aprimoramento.

## REFERÊNCIAS

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa narrativa sociocultural**: estudos sobre a formação docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, D. P. V., POWACZUK, A. C. H. Produção de docência universitária: construção da professoralidade. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS*, 8., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS; Montevideu: Associação de Universidades Grupo Montevideu, 2018.

BROUGÈRE, G. O que é a Brincadeira? **Revista Criança do professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 31, nov. 1998.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 17. ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2009.

FORTUNA, T. R. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”: alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. *In: OLIVEIRA, V. B. de (org.). Brinquedoteca: uma visão internacional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. *In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47-72.

FORTUNA, T. R. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? **Revista Eletrônica Ludus Scientiae (RELuS)**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-19, jan./jul. 2019.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo:



Perspectiva, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Editora Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KISHIMOTO, T. M. **O juízo moral da criança.** São Paulo: Summus, 1994.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária.** 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. A Construção da professoralidade do professor do Ensino Superior. *In*: CONGRESSO EDUCERE, 9., 2009, Paraná. **Anais [...]** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em:  
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ix-congresso-nacional-de-educacao-educere-e-iii-encontro-sul-brasileiro-de-psicopedagogia>. Acesso em: 8 jan. 2025.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

