



# Educação: Políticas, Estrutura e Organização 12

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

**Gabriella Rossetti Ferreira**

(Organizadora)

**Educação: Políticas, Estrutura e  
Organização  
12**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 12 /  
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e  
Organização; v. 12)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-313-2

DOI 10.22533/at.ed.132190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo  
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas  
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 12” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação. A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra.

A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
RELATODE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
Sonia Bessa	
Elton Anderson Santos de Castro	
Jadir Gonçalves Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
RELATOS DOCENTES: VOZES QUE ECOAM SOBRE SER, ENSINAR E APRENDER	
RESUMO	
Márcia Maria de Castro Buzzato	
Ana Claudia dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>30</b>
RESGATE DA HISTÓRIA, CULTURA AFRODESCENDENTE E SUAS DIVERSIDADES	
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
Ana Lúcia de Melo Santos	
Edilene Maria da Silva	
Marilene da Silva Lima	
Katia Tatiana Moraes de Oliveira	
Nubênia de Lima Tresena	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>42</b>
RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO TEORIA E	
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
Marina Ranieri Cesana	
Rosângela A. Ferini Vargas Chede	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>56</b>
SITUAÇÕES DIDÁTICAS EM UMA AULA SOBRE PROPORCIONALIDADE: A	
INTENCIONALIDADE E A INFLUÊNCIA DO MILIEU	
Jozeildo José da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>66</b>
SOBRE PESQUISAR A DOCÊNCIA	
Édison Gonzague Brito da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903046</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
TDIC: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE COMPORTAMENTOS POR	
MEIO DE REDES DIGITAS	
Maria Salete Peixoto Gonçalves	
João Ferreira dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1321903047</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
TECENDO O CURRÍCULO PRESCRITO E VIVIDO: OLHARES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	
Denize Tomaz de Aquino Vera Lucia Chalegre de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13219030478</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>90</b>
TECITURAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: MUDANÇA DE PARADIGMAS UMA “CONVERSA” COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
Alexandra Nascimento de Andrade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13219030479</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>98</b>
TECNOLOGIA ASSISTIVA CÃO-GUIA: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO COM O ANIMAL DE AJUDA SOCIAL	
Viviane Rauane Bezerra Silva Ana Maria Tavares Duarte	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>108</b>
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECIALIZADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Sirley Brandão dos Santos Laryssa Guimarães Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>115</b>
TEMAS TRANSVERSAIS E FAMÍLIA: COMO A ESCOLA ARTICULA AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS	
Sheila da Silva Ferreira Arantes Nataly Cordeiro de Abreu Cabral Thiago Carvalho Pires Leonardo Trotta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>124</b>
TENSIONAMENTOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	
Cilene de Lurdes Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>136</b>
TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Alessandra Amaral Ferreira Karla Nascimento de Almeida Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304714</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>147</b>
TRABALHANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DE UM JARDIM SUSPENSO EM ESCOLA DA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO	
João Junior Joaquim da Silva Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>156</b>
TRABALHANDO O TEMA “ÁGUA” NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 5º ANO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Mônica Augusta do Santos Neto Amanda Juvino Soares Maria Pâmella Azevedo Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304716</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>168</b>
TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	
Virgínia Geralda Batista Maria Nailde Martins Ramalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>185</b>
TRANSFERÊNCIA DE RENDA: DO DEBATE À CONCRETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	
Yaggo Leite Agra Edna Tânia Ferreira da Silva Celyane Souza dos Santos Junia Winner Higino Pereira Maria de Fátima Leite Gomes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>194</b>
TROVENDO: A AÇÃO LIBERTADORA QUE PERMITE O RESGATE DO LEITOR E SUAS LEITURAS EM UM ESPAÇO QUE É SEU POR DIREITO	
Karolina Rodrigues Nepomuceno Brenda de Freitas Romão de Freitas Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>203</b>
UM NOVO OLHAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA: SUPERANDO RÓTULOS, CONSTRUINDO LAÇOS	
Gabriela Auxiliadora da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304720</b>	

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>209</b>
UMA ABORDAGEM PARA A CONSCIENTIZAÇÃO NO CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA NO MUNICÍPIO DE ITAQUI-RS	
Pablo Francisco Benitez Baratto	
Carlos Miguel Corrêa Schneider	
Anderson Alexandrino Souza Reis	
Marcos Vinicio Veira Vita	
Rodrigo Puget Marengo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>225</b>
UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE DIÁRIOS REFLEXIVOS	
José Claudenelton Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304722</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>230</b>
UMA EXPERIÊNCIA DE TERTÚLIA CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – EM ESCOLA DA COMUNIDADE	
Anna Carolina de Lima Franco Salvador	
Gerson Catanozi	
Marcelo Enrique Crivelari	
Maria Lucia Zecchinato Mastropasqua	
Rachel de Oliveira Braun	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304723</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>237</b>
UMA FEIRA DE MATEMÁTICA PARA INTEGRAR A ESCOLA NO DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA	
Tiago Ravel Schroeder	
Tayana Cruz de Souza	
Geicimara Fuck	
Michele de Medeiros	
Fátima Peres Zago de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304724</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>250</b>
UMA REFLEXÃO SOBRE AS LIMITAÇÕES DOS LMS E AS OPORTUNIDADES DA APRENDIZAGEM INFORMAL NO ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DOS APRENDIZES EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Ivanildo José de Melo Filho	
Luma da Rocha Seixas	
Rosangela Maria de Melo	
Alex Sandro Gomes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304725</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>263</b>
UMA VIDA DE SUPERAÇÃO: COM INCLUSÃO	
Geísa Pinto Pereira	
Iransy Gomes Barros	
Severino Joaquim Correia Neto	
Cila Vergínia da Silva Borges	
Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304726</b>	



<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>275</b>
UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE PROTEÍNAS E ENZIMAS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza Carla de Lima Marinho Maria Vitória Alves Vila Nova	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304727</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>283</b>
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA RENAL	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304728</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>291</b>
UTILIZAÇÃO DE TIC COMO RECURSO DIDÁTICO: UM BREVE LEVANTAMENTO COM PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ/MG	
Artur Pires de Camargos Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304729</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>303</b>
VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	
Ana Paula Leite da Silva Tanaka Marciel Costa de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304730</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>311</b>
VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA ARCA DE NOÉ	
Andréa Monica Gomes Nascimento Morais	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304731</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>317</b>
VOLUNTARIADO E MISSÃO HUMANITÁRIA NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	
Delci da Conceição Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304732</b>	
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	<b>330</b>
O OLHAR DOCENTE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA PRODUZIDA A PARTIR DE OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO FERNANDES	
Joselene Granja Costa Castro Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304733</b>	

<b>CAPÍTULO 34 .....</b>	<b>346</b>
<b>PROPOSTA TEACCH COMO ESTRUTURA DE ENSINO PARA AUTISTAS</b>	
Ívina Maris Garotti Monteiro	
Gabriella Rossetti Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.132190304734</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>372</b>

## TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### **Alessandra Amaral Ferreira**

Secretaria Municipal de Educação – SMED  
Governador Valadares (MG)

### **Karla Nascimento de Almeida**

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE  
Governador Valadares (MG)

### **Maria Celeste Reis Fernandes de Souza**

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE  
Governador Valadares (MG)

**RESUMO:** Neste artigo, de cunho bibliográfico, buscamos colocar em evidência o brincar das crianças da Educação Infantil. Ao debate teórico que dialoga com a Geografia, em uma perspectiva cultural, e o campo da Educação, apresentamos experiências que coletamos das nossas observações como educadoras junto às crianças, escolas e comunidades (na cidade e no campo). Refletimos sobre o brincar na escola e fora dela, e sobre o que nos foi possível capturar do brincar diverso das crianças. Se a brincadeira, na Educação Infantil, se torna, por vezes um recurso pedagógico, ao adotarmos a expressão “territórios do brincar” destacamos que o brincar é tecido nas relações sociais e carrega as marcas das diferenças culturais e territoriais. As conclusões apontam para a importância de se construir cartografias do brincar em um movimento no qual a escola se abra para o entorno reconhecendo o potencial

educativo do território que a circunda e a diversidade que o compõe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Brincar. Território.

**ABSTRACT:** In this bibliographical article, we seek to highlight the act of play of children of the Early Childhood Education. To the theoretical debate, which dialogues with the Geography, from a cultural perspective, and the field of Education, we present experiences we have collected from our observations as educators along with the children, schools and communities (in the city and in the countryside). We reflect on the act of play at school and outside it, and what we were able to capture from the diverse play of children. Se o jogo, na Educação Infantil, torna-se às vezes um recurso pedagógico quando adotamos os “territórios do jogo” de expressão, destaca-se que o ato de jogo é desenvolvido nas relações sociais e ostentar as marcas de diferenças culturais e territoriais. The conclusions point to the importance of building cartographies of the play in a movement in which the school is open to the surroundings recognizing the educational potential of the territory that surrounds it and the diversity that compose it.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Play. Territory.

## INTRODUÇÃO

As práticas de cuidado e educação a serem desenvolvidas no espaço da creche, são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Este documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2010 ressalta a importância de se valorizar as práticas culturais nas quais as crianças estão inseridas, além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com os adultos. É neste cenário que a brincadeira ganha destaque como atividade importante na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos, e a importância de se olhar para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, as DCNEIs ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (OLIVEIRA, Z.,2010. p.06).

É inegável a centralidade da brincadeira na vida da criança e na Educação Infantil, e é para essa centralidade que esse texto se volta ao propor reflexões sobre os territórios do brincar na infância. Se a brincadeira, na Educação Infantil, se torna, por vezes um recurso pedagógico, neste artigo buscamos contemplar a diversidade das formas de brincar para as crianças da cidade e do campo.

Adotamos a expressão “territórios do brincar” inspiradas no livro *“Território do brincar: diálogos com escolas”*(Meirelles, 2015). Este livro, fruto do Projeto “Território do Brincar”, apresenta como crianças, por todo o Brasil, brincam e continuam brincando. O livro é um convite à reflexão sobre essas brincadeiras e como elas se fazem na experimentação, na vida, e carregam as marcas das diferenças culturais e territoriais.

Neste artigo, de cunho bibliográfico buscamos colocar em evidência o brincar das crianças da Educação Infantil. Ao debate teórico apresentamos experiências que coletamos das nossas observações como educadoras, junto às crianças, escolas e comunidades (na cidade e no campo). Refletimos sobre o brincar na escola e, sobre o que nos foi possível capturar do brincar diverso das crianças.

Para nossas discussões mobilizamos reflexões do campo da Geografia Cultural (Rosendahl e Côrrea, 2001; Claval, 2007) que nos mostram como nossos fazeres nos nossos territórios de vida se fazem em meio aos sentidos que atribuímos às experiências nesses territórios; e reflexões no campo da Educação que evidenciam o brincar como constitutivo da Educação Infantil e da Infância e da diversidade das práticas culturais nas quais o mesmo encontra-se imerso. Com base nessas reflexões pode-se afirmar que o território do brincar se liga a terra humana à qual pertencemos. Nesse sentido, como é demonstrado no livro tem brincar na escola e fora da escola – nas praças, embaixo das árvores, nas quadras de esporte, na comunidade e em tanto outros espaços. A escola vai além dos muros e dos professores (Meireles, 2015), bem

como do brincar como recurso pedagógico.

## TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar na Educação Infantil tradicionalmente se liga à relação cuidar/educar e aos aspectos do desenvolvimento infantil. Para orientar e promover o brincar para crianças na creche o MEC elaborou um conjunto de orientações curriculares no intuito de garantir que as práticas docentes priorizassem o cuidar/educar de forma articulada, por meio da brincadeira, e como as brincadeiras também propiciam o desenvolvimento infantil. Para tal, o documento enfatiza o brincar como forma de interação da criança com o mundo que a cerca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998. p.28).

Autores como Piaget e Vygotsky investigaram em suas pesquisas a relação da brincadeira com o desenvolvimento da criança. Ambos apresentam pontos de vista diferentes sobre o lugar que a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil. Enquanto Piaget privilegia a predominância do aspecto biológico sobre o cultural, Vygotsky dá ênfase ao aspecto cultural sobre o biológico. As contribuições desses autores não são antagônicas, apenas partem de observações diferentes e se complementam, ajudando-nos a compreender a brincadeira como potencial para o desenvolvimento (FONTANA, 1997; OLIVEIRA, M., 1997a).

Para Vygotsky a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois quando brinca a criança se comporta além do seu modo habitual para a sua idade, fazendo com que recrie o significado do mundo que a cerca. Ações como compreender, negociar, imaginar e experimentar são vivenciadas pelas crianças na medida em que brincam. Estas ações não envolvem apenas o aspecto cognitivo da criança, mas, a criança como um todo, configurando-se, nesse sentido, como prática de interação social (FONTANA, 2007; OLIVEIRA, M., 1997b).

Nesse sentido, Friedmann (2012) vem reforçar como as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito a cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. As crianças nascem e crescem em uma determinada cultura na qual vão desenvolver habilidades pessoais e adquirir conhecimentos historicamente definidos por um grupo social. As brincadeiras caracterizam a diversidade cultural com seus saberes, valores e crenças e são influenciados pelo contexto social, familiar e midiático. “Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” da criança, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade” (FRIEDMANN, 2012. p.23).

De acordo com Kishimoto (2010), podemos dizer que a criança aprende quando interage com as pessoas e os objetos por meio das brincadeiras, independente do ambiente na qual está inserida (a casa ou a creche). Em seu ambiente familiar a criança já brinca e conhece diversas brincadeiras advindas do contexto cultural da família. Essas brincadeiras devem ser valorizadas na construção do currículo, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Para a autora o brincar é a atividade principal de toda criança da creche. A criança que brinca aprende e ensina, vivencia diferentes experiências em relação ao mundo e ao meio em que vive.

Para Oliveira (1997) a brincadeira além de ser uma situação imaginária, é também uma atividade constituída por regras. Mesmo nos universos do faz-de-conta existem regras que devem ser seguidas. As regras das brincadeiras levam as crianças a se comportarem de maneira mais avançada do que aquela que é comum para a sua idade. O que impulsiona a criança para além do comportamento habitual de sua idade é esforçar-se durante as brincadeiras para exibir um comportamento do papel que estão representando, podendo ser: um motorista, um professor e assim por diante. “O que na vida real é natural e passa ser despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha” (OLIVEIRA, M., 1997c. p.67).

Na teoria de Vygotsky a brincadeira “faz-de-conta” é valorizada na discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. O autor enfatiza o contexto social em que a criança está inserida; para ele, a brincadeira viabiliza a curiosidade, a investigação e a aprendizagem sobre o mundo e as pessoas.

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKY, 2003. p.68).

Propiciar a educação lúdica é importar-se com a formação integral da criança nos espaços educativos, oferecendo-a espaços e tempos para as brincadeiras espontâneas, pois a partir delas é possível conhecer as necessidades, os limites, os interesses e os potenciais de cada criança. Como Almeida (1995) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA 1995. p.41)

Imprimir ao brincar na Educação Infantil um olhar advindo das contribuições da geografia cultural é reconhecer que os lugares nos quais habitamos as negociações com o mundo vão além da interação social, embora não prescindam desta, posto que na construção das paisagens geográficas, nas quais estamos imersos desde a

infância, significamos o mundo: “as crianças assimilam conhecimentos, atitudes e valores, observando o que se faz à sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares (CLAVAL, 2007. p. 15).

Nesse sentido, as interações sociais são ressignificadas para além dos aspectos cognitivos. Os seres humanos atuam em um mundo construído por eles mesmos, e neste mundo encontram significados desde crianças. A cultura infantil, ou a cultura de uma sociedade é constituída pelo mundo vivido cotidianamente por todos nós nos diferentes territórios. Neles nos movimentamos e nos relacionamos espaço/temporalmente imprimindo marcas e o recriando, em processos simbólicos, como nas brincadeiras infantis. Poderíamos dizer que o brincar é a “ação humana produzindo e vivenciando paisagens, regiões, territórios e lugares” (ROSENDAHL e CÔRREA, 2001a. p. 29).

Em uma das cenas apresentadas por Meirelles (2015), observamos a brincadeira do menino no tanque de areia realizada sob olhar sensível de uma educadora. A brincadeira espontânea dentro da escola, nessa perspectiva, não é mais um passatempo. É, sim, a oportunidade de reconhecer a potência da criança expressa nessa manifestação e nas experiências que recria nesta demarcação espacial, que remete a territórios vividos. Para além do tanque de areia, podemos refletir sobre o parque infantil na escola, que muitas vezes perde seu valor para a Educação Infantil ao ser considerado como espaço de brincadeira livre, sem “intencionalidade do adulto”. Um olhar sensível do/a educador/a poderia captar o brincar diverso das crianças, e o que esse brincar nos conta dos territórios vividos nos quais habita.

Em nossas experiências na educação infantil observamos diversos espaços potencializadores do brincar, como a brinquedoteca, o pátio, o pomar, o parque, a horta comunitária, a sala de aula e outros ambientes, como o espaço que circunda a escola, embora nem sempre explorado. De modo geral, nas práticas da educação infantil há um entendimento pedagógico que divide o brincar entre brincadeira livre e brincadeira dirigida.

Na brincadeira dirigida, o/a professor/a deposita uma intencionalidade ao propor as crianças brincadeiras que muitas vezes carregam memórias de diferentes culturas, como: corre cotia, chicotinho queimado, seu mestre mandou, elefante colorido, quem foi embora, morto-vivo, brincadeira de roda e muitas outras. Observamos que as crianças se envolvem neste momento de atividade coletiva, na qual imprimem sentidos e ritmos individuais.

As atividades vistas como livres, normalmente acontecem no parque, no tanque de areia e na brinquedoteca. As crianças desenvolvem a autonomia nas escolhas das brincadeiras e de seus pares, socializam, e representam muitas vezes as vivências trazidas de casa, ou de outros espaços.

A brincadeira não é uma atividade já dada na vida do ser humano, ou seja, as pessoas aprendem o brincar, desde cedo, nas relações que estabelecem com os

outros e com a cultura. Ao brincar, as crianças recriam formas e funções dos objetos do seu cotidiano, de maneira que as vasilhas com areia transformam-se em bolo, os copinhos de água em cafezinho, as pedrinhas em comidinhas e cabos de vassouras tornam-se cavalos e com eles as crianças viajam para outros tempos e lugares.

Observando crianças na educação infantil, na cidade (em diferentes bairros) e no campo, podemos dizer que o brincar muitas vezes regrado da escola, no qual se busca sempre conferir uma intencionalidade pedagógica, escapa ao território escolar (com suas regras, normas, delimitação temporal, predomínio da escrita sobre a oralidade). Nesse brincar é possível capturar o vivido que na infância comporta relações em um mundo no qual se descobre e recria práticas demarcadoras dos espaços de vida. É possível ver no brincar das crianças marcas territoriais construídas na experiência que os envolve, o sentido que “dão a vida e sobre a maneira pela qual modelam os ambientes e desenham as paisagens para neles afirmar sua personalidade” (ROSENDAHL e CÔRREA, 2001b. p. 42).

Para as crianças do campo, o brincar é diverso da cidade. Assim, como há diferenças do brincar em diferentes bairros, em diferentes famílias e há, também, um apelo maior ou menor para as brincadeiras “ditadas pela mídia”, que universaliza o brincar e ignora as diferenças. Tal universalização permeia as práticas escolares, nas cantigas, nos teatros, nas festas, nas quais o brincar se transveste de fazeres infantis em datas comemorativas.

Imprimir um olhar territorial sobre o brincar é considerar que o mesmo se faz nos exercícios muitas vezes tensos de ser criança. Como afirma Arroyo e Silva (2012) há os corpos-infância precarizados, resistentes, lutadores que carregam as memórias das culturas, da vida e que muitas vezes são esquecidos na escola. O brincar se faz, portanto, na diversidade dos corpos-infância.

## **O BRINCAR PARA ALÉM DA ESCOLA**

Ao refletir sobre os territórios do brincar na cidade e no campo, poderíamos afirmar que eles mostram gestos, contam histórias, guardam memórias, comportam a diversidade. Meirelles (2015) afirma que para além da escola, as praças, as organizações sociais, as ruas, as famílias, as quadras de esportes, bem como as manifestações populares passariam a ser considerados como ambientes educativos proporcionando aprendizagens significativas às crianças.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o brincar e a necessidade de apropriação pelas crianças (na escola, ou fora dela) dos espaços públicos. A escola necessita validar como educativo os espaços de entorno da escola, quer ela se localize no centro, na periferia, ou no campo. Além dos espaços públicos, os diferentes atores sociais que habitam esses espaços devem também ser valorizados pela escola como sujeitos que constituem territórios com suas histórias, práticas e memórias nas quais o brincar se faz presente. Assim, espaços e sujeitos validam os territórios do brincar na escola



e fora dela propiciando uma diversidade de diálogos, posto que o brincar da escola precisa ecoar os espaços para além da escola.

Inspirada na valorização do brincar a partir de Kishimoto (2010) é necessário refletir essa tríade – cuidar/educar/brincar no fazer pedagógico com as crianças. A autora afirma ainda sobre o brincar como um direito a ser garantido, o que implica em oferecer às crianças o acesso ao patrimônio material e simbólico da humanidade, assim como à produção de novos saberes e fazeres. Isso significa oferecer tempo e espaço à experiência e à construção de sentidos pelos sujeitos, pois, como diz Paulo Freire, “educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano” (GADOTTI *apud* FREIRE, 1996. p. 37).

No livro organizado por Meirelles (2015), que mapeou experiências do brincar no país, foram observadas crianças brincando em diferentes contextos (escolas, comunidades na cidade e no campo, tribos indígenas) com o propósito de compreender como elas vivenciam suas infâncias, como brincam e se expressam quando são as protagonistas das suas histórias e das experiências que vivem.

Em nossas experiências na Educação Infantil temos constatado o esforço de algumas escolas da rede municipal de Governador Valadares que tem se movimentado nesse sentido, buscando identificar as potencialidades do entorno escolar na tentativa de promover maior envolvimento das famílias na rotina das instituições estando atentas à tríade cuidar/educar/brincar que já foi citado, inspirada por Kishimoto (2010).

Esse movimento da escola em direção ao território da cidade está previsto inclusive no Plano Municipal de Educação (PME) como estratégia para a ampliação da jornada escolar. Nesta rede municipal crianças da cidade e do campo permanecem nos espaços escolares de educação infantil oito horas diárias. Nesse tempo integral, o diálogo com a cidade e o campo se faz particularmente importante na construção de outras relações espaço temporais. A estratégia 6.5 do PME enfatiza:

A partir da vigência deste PME, promover a articulação das escolas urbanas e campo com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (GOVERNADOR VALADARES, 2015, p. 121)

Nessa aproximação o PME, em sua estratégia 6.6, convoca as escolas a construir e valorizarem a cartografia dos Bairros e dos Distritos para otimização dos espaços do entorno das instituições (GOVERNADOR VALADARES, 2015).

Nesse sentido, o termo “cartografia”, trazido do campo da Geografia, não se resume a construir mapas de um território meramente físico, mas exige a sensibilidade de reconhecer as dimensões simbólicas e afetivas do “território vivo” que se configura como um conjunto dinâmico no qual se entrecruzam diferentes linhas, traçados, memórias, relações sociais.

Como exemplo do exercício de traçar cartografias, podemos citar algumas ações realizadas por professoras do Centro Solidário de Educação Infantil Raio de Luz em

2015. À época, a instituição atendia na Educação Infantil 260 crianças com idade compreendida entre 3 e 5 anos e que permaneciam na escola 10 horas diárias. Essas ações incluíram enquete com as crianças e suas famílias sobre suas brincadeiras preferidas quando crianças.

O resultado foi socializado em rodas de conversa e as crianças ajudaram a confeccionar um gráfico relacionando suas respostas às de seus pais, mães ou responsáveis. Nesse processo uma mesma brincadeira ligou diferentes gerações. Tanto crianças como adultos relacionaram como brincadeira preferida a bolinha de sabão.

A partir das brincadeiras listadas era hora de vivenciar a melhor parte: brincar! Assim, *amarelinha, pipa, queimada, pula corda, peteca, pião, pique pega, roda, passa-anel e caiu no poço*, faziam parte da rotina da instituição e as professoras se colocavam, também, como sujeitos brincantes. Sobre essa postura Dalben e Costa (2009) recomendam que faça parte inclusive da proposta política pedagógica da instituição de Educação Infantil, ao salientarem o papel do professor, qual seja, colocar-se como brincante e envolver-se nas brincadeiras das crianças.

Na enquete realizada com as famílias, outra questão que se levantou foi sobre o espaço onde as crianças brincam. Em algumas respostas foi evidenciado o receio das famílias em relação ao uso dos espaços do bairro, a rua e a praça como espaços potenciais de brincadeira das crianças. A maioria das famílias que mora em casas sem quintais, ou em apartamentos, respondeu que as crianças brincam no quarto, ou assistem televisão, e que a escola é o espaço que consideram seguro para as brincadeiras das crianças. Contudo, em atividades de identificação dos territórios educativos do bairro, os professores identificaram a horta comunitária, as *lanhouses*, o centro de atendimento da Pastoral da Criança, a praça e as chácaras de funcionários e famílias como espaços em que poderiam se desenvolver atividades significativas para as crianças.

Relatamos uma experiência de uma creche localizada em um bairro periférico. Para as crianças do campo cumpre observar o brincar específico das crianças do campo que nele imprimem a marca da relação com a terra, com a memória campesina e com a cultura, embora muitas vezes não valorado na escola, como parte constitutiva da Educação do Campo, portanto, como parte do currículo escolar, como defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA e PASUCH, 2010).

Não se pode conhecer as crianças fora das relações que estabelecem consigo mesmas, com as pessoas adultas, com a cultura e os espaços de vida. Por isso algumas questões merecem reflexão ao discutirmos o brincar das crianças campesinas: qual a nossa concepção de criança e de infância? Quem são nossas crianças do campo? Como elas vivem? Do que brincam? Como brincam? Com o que brincam?

Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão,

casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda? Sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açai em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador (SILVA e PASUCH, 2010. p. 1)

Em nossas andanças pelo campo no município de Governador Valadares, em que uma das autoras que coordenou o processo de construção da Política de Educação Municipal para as Escolas do Campo, foi possível encontrar nas escolas e comunidades o repertório do brincar infantil, trazido por crianças, famílias e comunidade nos encontros realizados com as escolas e comunidades no debate sobre a Educação do Campo. Mas, também, foi possível encontrar escolas de Educação Infantil que se limitavam ao espaço da escola cerceando o acesso das crianças ao campo que permanecia vasto lá fora, no caso das escolas isoladas, ou aos espaços de entorno como o campo de futebol, a praça, a venda, as ruas, os espaços abertos ao lado da escola, no caso das escolas localizadas nos distritos.

Mapear os territórios do brincar fora da escola no exercício de traçar cartografias é procurar apreender os sentidos simbólicos do território, sua materialidade, mas também as relações de poder que o atravessam. Nesse sentido, cabe refletir sobre o que compreendemos como infâncias, sobre o brincar e sobre a Educação Infantil na cidade e no campo.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos refletir sobre o brincar na escola e fora dela, e sobre o que nos foi possível capturar do brincar diverso das crianças. Se a brincadeira, na Educação Infantil, se torna, por vezes um recurso pedagógico, ao adotarmos a expressão “territórios do brincar” destacamos que o brincar é tecido nas relações sociais e carrega as marcas das diferenças culturais e territoriais.

A brincadeira não é uma atividade já dada na vida do ser humano, ou seja, as pessoas aprendem o brincar, desde cedo, nas relações que estabelecem com os outros e com a cultura. Desse modo, o brincar deve ser compreendido como parte constitutiva das práticas da educação infantil – a criança brinca e no brincar apresenta as memórias afetivas, as relações sociais, as mazelas, as alegrias, as angústias, os limites... a precariedade do viver...

As experiências de construção de cartografia por uma escola urbana da rede municipal, relatada neste trabalho, possibilitou a realização de atividades extra-classe com as crianças no esforço de reterritorializar os espaços públicos potencializadores de práticas educativas, como preconizado na estratégia 6.6 do PME, e apontam para a importância de se construir cartografias do brincar em um movimento no qual a escola se abra para o entorno reconhecendo o potencial educativo do território que a circunda

e a diversidade que o compõe.

Sobre o brincar das crianças do campo, identificamos um potencial rico do repertório do brincar infantil que é levado para a escola, ao mesmo tempo que percebemos a necessidade das escolas se abrirem para o território vivido da comunidade, o que nos faz levantar questões sobre que experiências sensoriais, afetivas estéticas, éticas, políticas e ambientais são vividas por essas crianças? O que queremos para elas? O que elas desejam para si? Qual projeto de educação do campo temos para as escolas do campo?

Essas reflexões nos obrigam considerar aspectos bem práticos, como espaços, tempos diferenciados e materiais. Mas, sobretudo, exige educadores dispostos à transformação de sua prática e de seu olhar para a criança. Um olhar sensível que perceba a criança em toda sua expressão e complexidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ARROYO, M; SILVA, M. R. da; (Orgs.). **Corpo-Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 11 jun. 2016.

CLAVAL, P. **Geografia Cultural**. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z (Orgs.) **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DALBEN, Â. I. L. de F; COSTA, T. M. L (orgs.). **Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social**: Brincar, Linguagem Oral e Escrita. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GADOTTI, M (org). Paulo Freire: *uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez e IPF, Unesco, 1996.

GOVERNADOR VALADARES. Diário Oficial Eletrônico – Ano II, Nº 318. Plano Municipal de Educação. p. 113-137. Governador Valadares, 2015. Disponível em [www.valadares.mg.gov.br](http://www.valadares.mg.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**, FE-USP - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 24 mai. 2016.

MEIRELLES, R (Org.) **Território do brincar**: diálogo com escolas (Org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar)

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O Currículo na Educação Infantil**: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setembro-2010>. Acesso em: 24 mai. 2016.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192). Acesso em: 14 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

### **Gabriella Rossetti Ferreira**

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-313-2

