

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Atena Editora



Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual 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
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

P769 Políticas públicas na educação brasileira: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
184 p. : 1.465 kbytes – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 4)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-77-6
DOI 10.22533/at.ed.776182003

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2018

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

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO ESTÉTICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS EM MOMENTOS DE RODA DE LEITURA

Keilla Rebecka Simões de Oliveira e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira 5

CAPÍTULO II

ANOS INICIAIS E RODAS DE LEITURA: PRÁTICAS LEITORAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco 17

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Renata Soares Vieira da Silva e Rodrigo Silva Rosal de Araújo.....25

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues e Tacyana Karla Gomes Ramos33

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO INFANTIL & FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O GRUPO DE PESQUISA GEPEID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS-MA

Ione da Silva Guterres, Sione Guterres Gonçalves e José Carlos de Melo42

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: um processo de resistência!

Edileide Ribeiro Pimentel e Denise Maria de Carvalho Lopes50

CAPÍTULO VII

IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio, Thays Evelin da Silva Brito e Kátia Farias Antero 62

CAPÍTULO VIII

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES LOCAIS DA CULTURA AMAZONENSE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins, Corina Fátima Costa Vasconcelos e Sasquia

LUDICANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Thays Evelin da Silva Brito, Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio, Kátia Farias Antero</i>	82
CAPÍTULO IX	
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA <i>Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta</i>	91
CAPÍTULO X	
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DE UM CURRÍCULO <i>Elvenice Tatiana Zoia</i>	104
CAPÍTULO XI	
OFICINA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO-PB: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Déborah Kallyne Santos da Silva, Janiele Soares da Silva, Maria Liliane Soares da Silva e Marly Santos da Silva</i>	130
CAPÍTULO XII	
PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS <i>Lúcia de Mendonça Ribeiro, Ana Quitéria Rodrigues da Silva e Lucineide Ferreira da Silva</i>	119
CAPÍTULO XIII	
ROTINA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Karolayne Rodrigues Pinheiro, Jéssica Silva de Sousa, Rayanne dos Santos Magalhães e Sônia Bessa</i>	134
CAPÍTULO XIV	
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Gabriela Teles, Deyse Mara Romualdo Soares, Thayana Brunna Queiroz, Lima Sena, e Robson Carlos Loureiro</i>	147
Sobre os autores	160

CAPÍTULO XIII

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS

**Lúcia de Mendonça Ribeiro
Ana Quitéria Rodrigues da Silva
Lucineide Ferreira da Silva**

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS

Lúcia de Mendonça Ribeiro

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

Ana Quitéria Rodrigues da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

Lucineide Ferreira da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

RESUMO: Esse texto vem propor uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que desenvolvemos com material não estruturado na Educação Infantil. Elegemos essa experiência na perspectiva de ressignificar nossos espaços, tempos e materiais e assim, promover aprendizagens mais significativas para crianças e professores considerando-os sujeitos produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos. Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió elegeu através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, campos de experiências para organizar o currículo da rede pública conforme DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009. Essa experiência vem promovendo reconhecendo o repertório lúdico cultural infantil, enquanto, lócus rico em possibilidades. Nessa organização passamos a potencializar o interesse e interações das crianças e, nossos parâmetros avaliativos voltam-se para a interlocução das crianças durante a brincadeira escolhida, logo, para a observação, escuta sensível e registro acerca do que as crianças já sabem na intencionalidade de problematizarmos as ações que se seguem. Para fundamentar nossa discussão nos apoiamos na legislação que orienta a Educação Infantil primeira etapa da educação básica e em autores contemporâneos que tratam da temática em questão e subsidiam nossas discussões pedagógicas, pois, consideramos que os brinquedos não estruturados, se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas e, que merecem ser reconhecidos enquanto saberes culturais formativos.

PALAVRAS CHAVE: Sujeito Criança. Campos de Experiência. Saberes culturais formativos.

1. Introdução

Decidimos sistematizar esse texto a partir de nossas experiências acadêmicas, tanto na universidade, quanto nos espaços escolares, e em nossas trajetórias profissionais. Entendemos por “experiências acadêmicas” a interlocução que se constrói e que se organiza após uma profunda reflexão teórica e prática sobre o cerne das brincadeiras infantis. Dessas, manifestam-se, apontamentos metodológicos pertinentes ao rever de práticas e saberes significativos para as infâncias. Esse entendimento se faz relevante para que possamos perceber quando princípios políticos e pedagógicos se diferenciam e quando, apresentam momentos de confluência. Nesse sentido, buscamos valorizar o trabalho pedagógico e a produção acadêmica dos professores nos espaços escolares públicos, pois, o diálogo

promovido por esses sujeitos (crianças e profissionais da educação infantil) e os autores contemporâneos que tratam da temática aqui abordada subsidia nossa organização pedagógica de forma crítica, reflexiva e multidimensional ampliando nosso olhar para que possamos conhecer e reconhecer os repertórios lúdicos das crianças enquanto saberes culturais formativos.

Em nosso caminhar pedagógico, nossas experiências na Educação Infantil - EI, na coordenação pedagógica, em processos de formação inicial e continuada de professores nas redes públicas de ensino, ou no exercício de nossa docência, continuamente, dialogamos com os diversos saberes culturais e formativos presentes no chão da escola. Por saberes culturais formativos reconhecemos: as brincadeiras, os dialetos, as músicas, o imaginário, a fantasia, a criatividade, as histórias, e tudo que vier a compor o repertório lúdico da criança, oriundo de suas famílias ou comunidades, ou das próprias interações com seus pares. Nesse diálogo localizamos as dificuldades apresentadas por nós, professoras e professores, em tornar significativo o trabalho pedagógico para as crianças e para nós docentes. Esses saberes são oriundos das culturas infantis, que já chegam ao chão da escola com as crianças e suas singularidades plurais. Esses saberes constroem-se e organizam-se no seio de suas famílias e comunidades, problematizando as práticas pedagógicas e de outro modo, potencializando as experiências dos atores envolvidos, o ato pedagógico e a rica interlocução existente nesse universo.

Problematizar as experiências lúdicas das crianças no espaço público infantil do CMEI Hermé Miranda, um “espaço escolar” localizado no Tabuleiro do Martins - periferia da cidade de Maceió - Alagoas e que atende em média 120 crianças na faixa etária entre 3 a 5 anos, possibilitou-nos refletir sobre o currículo da Educação Infantil, a organização de nosso trabalho pedagógico e a interlocução entre os interesses e interações das crianças, potencializando nosso olhar pedagógico para o planejamento a partir das possibilidades com materiais não estruturados. Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos e são inseridos na rotina escolar na intencionalidade de intensificar as vivências e experiências culturais das crianças.

Nesse formato a criança é sujeito de seu processo de formação e assim passaríamos a considerar os interesses e interações das crianças, e o equívoco de que a EI seria um preparatório das crianças ao Ensino Fundamental seria superado. Portanto, novos parâmetros avaliativos voltar-se-iam a relação dialógica e dialética entre: as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as brincadeiras e os profissionais que mediarão tais experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Dessa forma, nossas observações e registros se deteriam a compreender: quais os elementos presentes nos saberes trazidos pelas crianças passariam a compor nossa avaliação? De que forma entender essa interlocução no processo formativo das crianças e dos profissionais da educação?

Nesse contexto os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas que carecem de ser reconhecidos enquanto produtos culturais das infâncias ou ainda, elementos

expressivos, empáticos e estéticos inerentes as diversas linguagens que compõe o processo formativo infantil e que se bem explorados vão ampliar os repertórios lúdicos de crianças e dos profissionais que acompanham esse universo. Passamos a observar melhor as brincadeiras infantis (produto cultural da infância) através da mediação marcada pela escuta e olhar sensíveis durante as interações das mesmas. Elegemos as experiências com material não estruturado na perspectiva de obtermos novas compreensões acerca do exercício da docência na EI e desse modo aprender, apreender e ampliar as vivências infantis de crianças e professores considerando-os produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos.

A partir das novas orientações curriculares para EI percebemos as lacunas existentes na formação dos docentes, permitindo-nos reflexões mais sólidas sobre o que foi organizado pedagogicamente, sobretudo quando as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar infantil e o real processo didático-metodológico, ainda não consideram/compreendem que, os campos de experiências no currículo infantil vêm considerar os interesses, as interações e as brincadeiras propostas pelas crianças em seu universo lúdico, vetor real de possibilidades pedagógicas significativas.

Esse currículo infantil se organiza em campos de experiências (conceito em construção ressignificativa) compreendidos no sentido de **“acolhimento das vivências, e experiências cotidianas e saberes culturais infantis, nos quais as crianças possam interagir em situações que potencializem e ampliem seu repertório lúdico através do respeito a sua imaginação, expressão, movimento, entre outras linguagens que dialogam com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”** (RIBEIRO, 2017c). Segue ainda, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI 05/2009 e Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015 em Maceió - Alagoas, entre outros documentos legais e autores que discutem a área em questão.

Diante de um currículo reestruturado e ressignificado em atendimento as necessidades infantis, nosso espaço institucional se organiza em: Espaço de Referência, Espaço de Experiências Diversificadas (cantinhos), Espaço da Arte e Espaço Externo. Ambos, em diálogo avaliativo permanente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de nosso público infantil.

2. Considerações Metodológicas

Ampliamos o repertório lúdico infantil quando passamos a problematizar e potencializar as experiências culturais das crianças, do mesmo modo, as “novas” formas de usar diferentes materiais que são apresentadas por elas e que despertam tanto interesse ao universo infantil.

Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos/industrializados, que muitas vezes possibilitam um número “limitado” de brincadeiras. Os materiais não estruturados (cones, carretéis, madeiras, caixas, tecidos, mangueiras, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte, elementos

da natureza, entre outros), são inseridos na rotina escolar intencionalmente para potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao nos apropriarmos dessa relação partimos em busca de alargar nosso olhar acerca de nossas limitações pedagógicas. Fizemos várias pesquisas e leituras e mesmo assumindo nossa inconsistência teórica e prática acerca dessas experiências com materiais não estruturados decidimos refletir mais a respeito da organização do trabalho que estava sendo desenvolvido. Ou seja, sobre essa “nova forma” de ressignificar as experiências infantis com esses materiais e o diálogo advindo dessas, pois, mereciam ser ponto questionador de nossas reflexões pedagógicas de agora em diante. Materiais simples, mas, que permitiram as crianças transformar objetos e espaços oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira.

A experiência aqui relatadas compõem o portfólio das crianças de 4 anos do 1º período, a partir delas estaríamos a contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de forma lúdica e significativa. Ressignificados pedagogicamente eles passaram a compor a rotina lúdica do CMEI, uma vez que, compreender que na Educação Infantil planejar a partir dos campos de experiências, é reconhecer que os saberes culturais e formativos trazidos pelas crianças se articulam de diferentes maneiras. São elementos expressivos, empáticos e estéticos inerentes as diversas linguagens. Nunca estanques, mas, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança criar significações sobre o mundo.

Dessa forma as ações pedagógicas ressignificadas passaram a fazer parte do processo formativo das crianças através de experiências concretas acerca de regras, acordos, quantidades, cores, marcadores, entre outras experiências lúdicas propostas pelas e para as crianças. Ambas, com o intuito de alcançar,

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL CNE/CB 05/2009, p. 01).

Os saberes das crianças ao se depararem com esse tipo de material necessitam de encorajamento e tempo para a criança e o mediador observar, acordar, estabelecer, pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira. A interação com os materiais não estruturados possibilitam que as crianças se apropriem dos mesmos tornando o aprendizado marcante ao descobrir novas formas de brincar. Essa interação nem sempre ocorre com materiais estruturados, uma vez que,

[...] a atividade da brincadeira não está preocupada com estruturas sofisticadas e muito menos com brinquedos educativos regrados que acabam por inibir a imaginação infantil. As crianças já têm, em sua natureza, as habilidades necessárias para criar e recriar, que se organizam

a partir de experiências culturais (brincadeiras) que vivenciam em sua comunidade, em sua família e junto a seus pares (RIBEIRO, 2015, p. 30).

Dessa maneira a criatividade infantil no espaço externo do CMEI foi valorizada a partir de materiais estruturados e não estruturados, no sentido de que, os campos de experiências que compõe a nossa proposta curricular na EI e o nosso saber-fazer que se organiza pelo planejamento pedagógico componha experiências que se relacionem com o conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; com o brincar e imaginar, com sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações, entre outras relações.

3. Saberes e práticas culturais infantis

Em nosso CMEI faltam-nos espaços mais amplos e abertos, que possibilitem um contato mais direto com a natureza, no entanto, temos uma organização interessante a partir de nossa realidade. Temos espaços para atividades diversificadas (chamados cantinhos da cozinha, do quarto, o cantinho da leitura e do vídeo), espaço de referência, da arte e o espaço externo. Todos contemplados por um cronograma de horários que viabiliza que todas as turmas frequentem os referidos espaços durante a semana e que oportunizem às crianças experiências distintas e diversas a cada dia.

Em um desses dias, o “não previsto” modificou nossa rotina nos convidando a uma nova experiência, não planejada, porém, de interesse das próprias crianças. Esse não planejado sugeriu novos olhares acerca de nossas práticas pedagógicas oferecendo-nos uma visão poética, sensível, inconformista e interpretações não convencionais. A experiência foi sistematizada da seguinte forma:

Uma das crianças da turma descobriu uma tábua encostada em um canto do espaço externo. Na verdade tratava-se de uma prancha de madeira que seria colocada no lixo por não atender mais ao seu objetivo inicial. A prancha de madeira estava um pouco desgastada, mas, a criança insistiu que a mesma iria servir para a brincadeira que ela estava pensando.

A princípio, resistimos por achar o material inadequado, apesar de aparentemente não oferecer perigo. Tentamos chamar a atenção das crianças para outras brincadeiras, mas não obtivemos sucesso. Quase todas se mostraram interessadas no novo brinquedo que a colega havia descoberto. A criança começou a se articular com as outras dizendo:

- Vamos... Ajudem-me a levar essa tábua para perto dos pneus!

A maior parte das crianças decidiu largar os brinquedos que já haviam escolhido. Outras, já corriam brincando de pega-pega ou de monstros e também se mostraram interessadas na proposta de realizar algo diferente do que normalmente acontecia.

Quando percebemos que não conseguiríamos convencê-los a deixar a prancha de madeira resolvemos nos posicionar ao lado e observar de que forma as crianças se organizariam para a brincadeira.

A criança protagonista da brincadeira sempre demonstrou autonomia e conseguia liderar e organizar o grupo solicitando pouca ou nenhuma intervenção adulta nas brincadeiras que compartilhava com seus pares. No entanto, o alvoroço foi tão grande que precisamos intervir e chamá-los a pensar sobre sua organização. Sentamos-nos e começamos a definir regras para que todos pudessem brincar com segurança e as próprias crianças disseram que deveriam fazer uma fila para que cada um respeitasse a vez do outro. Então, começaram a surgir às ideias das crianças de como a brincadeira deveria ocorrer. E que nome aquele brinquedo teria. Nesse momento as crianças começaram a dar nomes distintos para o mesmo brinquedo e todas as falas foram aceitas. A prancha de madeira foi chamada de **escorrega-rega, escorrega-rela, escorregador** (grifo nosso). Todos os nomes referenciais foram aceitos e mais uma vez foi possível entender a *mobilização de significados culturais* produzidos pelas crianças e pelos adultos nessa interlocução.

A criança 1 (protagonista) disse:

—Isso é um escorrega-rela!

A criança 2 retrucou e disse:

—Tia, isso é um escorrega-rega!

Já a criança 3 disse:

—Eu acho que se chama escorregador!

E a criança 4 finalizando a conversa por achar que estava demorando demais disse:

—Pode ser qualquer coisa! Eu quero brincar!

Antes da correria se instalar perguntei a criança 2 como ela achava que a tábua (nome dado pelas crianças à prancha de madeira) deveria ficar e ela iniciou a explicação.

—Eu acho que a tábua deve ficar em cima do pneu e aí vamos ter um **escorrega-rega** bem legal.

Desse modo pedimos às crianças que ajudassem a criança 1 e 2, que rapidamente levantou para iniciar o trabalho... Colocar a tábua em cima do pneu. Contudo, a forma como a tábua foi colocada deu às crianças, a impressão, de que seria outro brinquedo. Imediatamente a criança 5 que no início da organização para a brincadeira, mostrou-se indiferente não querendo participar mas, esteve o tempo inteiro acompanhando nossos acordos, disse:

—Menina! Isso não é um **escorrega-rela**! É uma **gangorra**!

As crianças se olharam e permaneceram pensando. Sendo assim, precisamos inferir:

—Finalmente, é um escorrega-rela ou uma gangorra? E as crianças ficaram pensando e em seguida a criança 1 respondeu:

—Hoje, nós vamos fazer um escorrega-rela!

Quando as crianças reorganizaram a prancha de madeira ela se transformou realmente em um escorregador. A partir desse momento as crianças lançaram várias possibilidades para o mesmo brinquedo e assim, se tornava cada vez mais fácil perceber que, quanto maior fosse o tempo de interação com o brinquedo não estruturado, mais variadas seriam as situações problemas criadas por elas. Desse modo, formas distintas de escorregar e se organizar foram surgindo.

A princípio todos queriam escorregar de uma vez só, mas como sempre estávamos por perto, observando o andamento da brincadeira e fazendo-os entender que agindo daquela forma, a brincadeira não seria aproveitada por todos e assim, os problemas foram superados.

Os mais ansiosos compreenderam após muitas tentativas de convencer o outro, “de que ainda não haviam escorregado”, que a criança 1 e 2 (protagonista e coordenadoras) estavam atentas a organização da brincadeira. Sem demora, posicionaram-se e fizeram com que as crianças que não respeitassem as regras, que ali estavam implícitas ou acordadas anteriormente, voltassem ao final da fila.

Concluimos que as crianças reconheciam que ali existiam regras implícitas na brincadeira, principalmente porque em alguns momentos, quando estas eram desrespeitadas, a nossa intervenção era solicitada. Em alguns momentos foi possível perceber que as experiências culturais das crianças também dialogavam com as regras implícitas. As crianças vivenciaram essas experiências a partir das diferentes formas de brincar e se organizar, como por exemplo:

A criança 6 e 7 por várias vezes tentaram burlar a organização da brincadeira e assim as crianças chamavam-nos. Em um desses chamados fomos solicitadas pela criança 8:

– Eles não sabem brincar. Estão empurrando e não querem esperar a vez!

– Fale com eles?!

Nós respondemos:

– Todos nós conversamos e decidimos como a brincadeira iria ocorrer. Se não está acontecendo como nós combinamos há algo errado. O que você acha que podemos fazer?

A criança 8 respondeu:

– Vou chamar a coordenação para falar com eles.

Ficamos observando a conversa da coordenação (crianças 1 e 2) com a criança 8 e as outras crianças. As duas crianças convidaram seus pares para falar com as crianças 6 e 7 e a conversa se deu assim:

– Vocês vão sair da brincadeira se não esperar a vez de cada um!

As crianças 6 e 7 não deram ouvidos a reclamação das crianças e não queriam cumprir as regras, então decidimos intervir dizendo:

– Venham aqui perto de nós!

E as crianças vieram e continuamos a conversa:

– Vocês ouviram o que combinamos para que todos pudessem brincar com segurança? Vocês querem continuar brincando?

– Os dois responderam que sim! Abraçaram-se e disseram:

– Não vamos fazer mais isto! É porque tia... Aqueles meninos são muito devagar!

A criança 6 disse:

– Eu vou brincar direito! E correu rapidamente retornando a brincadeira.

Diante desse episódio podemos pensar sobre o que Kishimoto (2017) nos apresenta como reflexão quando diz:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o

brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2017, p.01).

Percebemos uma mobilização de significados na interação entre as crianças, no momento, em que se juntam para falar com a criança 6 e 7 e cobram das duas, o respeito à vez de cada um na brincadeira e as regras que haviam sido estabelecidas. Compreendemos que brinquedos não estruturados se sobressaem aos convencionais pelo desafio que propõem à criança quando permite criar e/ou inventar um ambiente em que a convida a investigar, a pesquisar, a fazer conexões, a buscar sentidos e a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

Enquanto as crianças estavam engajadas na exploração dos materiais, nós passamos a realizar intervenções, quando solicitadas pelas crianças, no intuito de instigar o pensamento infantil e favorecer a ampliação de possibilidades. Em suas brincadeiras, as crianças na maioria das vezes não fazem representações idênticas às reais, porém o trabalho é valorizado, levando em consideração que cada um tem um ponto de vista e estilo próprio, que nos ajuda a enxergar o mundo de forma diferente, como foi possível observar nas invenções das crianças enquanto brincavam.

Nesse sentido Brougère (2001) complementa nosso diálogo:

A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. É preciso efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. [...] a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende a entrar no universo da brincadeira a par tir das relações que estabelece com o seu meio. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais (relação de uma pessoa com a outra), portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata [...] A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela (BROUGÈRE, G. 2001. p. 97, 98).

Os espaços escolares precisam reconhecer esse corpo infantil como lócus de possibilidades didático-pedagógicas, como espaço de reflexão e interações construtivas. Centro e mediador de uma proposta pedagógica que elejam saberes flexíveis e que possam fazer parte do planejamento dos professores e da rotina escolar. Saberes estes, que a partir das manifestações expressas pela criança e o interesse que demonstram por certas questões que perpassam o currículo da “escola” proporcionem o movimento necessário para a organização de práticas em que esse corpo infantil se reconheça.

Nesse movimento de pertencimento, localiza-se a compreensão do docente mediador acerca do que seja uma proposta pedagógica e os desafios a que ela irá submetê-lo. Compartilhando o pensamento de Kramer (1997), entender que esta

proposta, é um caminho, não é um lugar [...] é construída no caminho, no caminhar (KRAMER, 1997, p. 5). Dessa forma, compreender que esta caminhada não segue em linha reta e que em sua jornada percalços vão surgir e que serão necessários ao refletir sobre esse processo em constante análise e reconstrução. Sempre dialogando entre o que foi, o que está existindo nesse momento e o que poderá vir a ser planejado no espaço dos Centros de Educação Infantil no sentido de transformar, renovar, construir e reconstruir tantas vezes quantas forem necessário na busca por promover um processo de aprendizagem e desenvolvimento significativos.

Se este espaço foi legitimado como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, de viver o que é bom, de se aprender no dia a dia com o outro, com o diferente, de reinventar e de ser capaz de problematizar e potencializar a criança, é evidente que novas formas de sociabilidade e de subjetividades vão estar presentes nessa (re)construção e (re)organização dos planejamentos e das práticas pedagógicas nos espaços em que a criança é sujeito de seu processo.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (TIRIBA, 2010, p. 5).

Reinventar o tempo, os espaços, as rotinas, ou seja, reinventar a “escola”, não é algo que possa ficar a critério de um único corpo que decide o que é prioridade ou não. Essa situação é real, precisa ser superada para que estes espaços de convivência voltem a ser um lugar de pertencimento e reconhecimento pelos sujeitos crianças e seus mediadores.

Para Tiriba (2010), a criança é sujeito desse processo partícipe de uma construção que a longo prazo tem nos apresentado diversas hipóteses para problemáticas ativas e presentes na escola e que não podem ficar só a critério dos professores, levando-se em conta que questões como essas não são mais pontuais e, portanto, não podem ser ignoradas. Não cabe mais querer ou não querer repensar práticas pedagógicas, esse momento não é mais opcional para os profissionais da educação e instituições formativas é um direito das crianças ter uma educação de qualidade, uma educação que faça sentido.

Nosso desafio está em repensar nossas práticas educativas e considerar os saberes culturais do cotidiano de nossas crianças, como saberes formativos que compõem currículos no espaço escolar e para além deste espaço. Tornar o sensível visível na compreensão de que há um entrelaçamento natural e vital entre expressões imaginativas e cognitivas nas diferentes formas de “conhecer” o mundo. Desafiadores de currículos sem flexibilidade que negam e silenciam culturas. Inverter esta ótica cruel e desumana que se incute em “alguns” espaços de formação “legitimados”, em nosso caso, “espaços escolares”, em que, crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, pouco acesso aos bens culturais, ou melhor, acesso aos bens culturais dominantes, uma vez que a cultura de seu cotidiano ainda é silenciada, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade continuam

apresentando o pior desempenho escolar (RIBEIRO, 2015, p. 213,214).

De forma alguma poderemos desconsiderar que as condições de extrema pobreza, em que vivem muitas de nossas crianças possam influenciar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola ou em qualquer outro lócus aprendiz. No entanto, essa ausência de acesso aos bens culturais passa a ser elemento problematizador das práticas pedagógicas, que devem ter como objetivo central, potencializar suas vivências ou os saberes que existem com essas crianças.

Complementando nossa reflexão, Kramer (2006) diz:

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2006, p. 17).

Ao considerar valores e princípios éticos o espaço da escola necessita reconhecer que crianças “emparedadas” - termo utilizado por Tiriba (2010), - distanciadas da natureza e, portanto sem relação com o mundo lá fora, acabam por fazer parte de uma prática pedagógica que cada vez mais, divorcia corpo e mente. Crianças sentadas, enfileiradas, controladas, não terão seu aprendizado garantido, mas, irão aprender a separar o pensar e o sentir presentes nas relações que permeiam o processo de aprendizagem do qual fazem parte. São crianças “[...] aprisionadas, [...] despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (TIRIBA, 2005, p. 2).

Pensar sobre os saberes que devem fazer parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e de professores não é uma tarefa fácil. Certamente, a “escola” não dará conta da demanda de nossa sociedade atual, mas, podemos possibilitar que nossas crianças aprendam coisas significativas. Relevantes a sua cidadania e inserção plena no mundo letrado reconhecendo os sinais e os significados que tornam o mundo infantil rico e potente.

4. Considerações Finais

Essa sistematização textual voltou-se a problematizar nossas práticas pedagógicas e a ampliar os repertórios lúdicos, considerando-os elementos expressivos, empáticos e estéticos inerentes as diversas linguagens presentes no trabalho pedagógico significativo em espaços escolares infantis.

Nessa compreensão a criança é centro do planejamento dos profissionais da educação, espaços e tempos públicos, portanto protagonista de sua interlocução singular, no entanto, plural, que envolve práticas docentes e uma compreensão de criança enquanto sujeito produtor e produzido em culturas.

No diálogo aqui exposto, as possibilidades potencializadoras presentes nas

práticas pedagógicas são tensionadas pelos problemas sociais de nossa realidade alagoana e, emergem das mudanças socioculturais transformadoras e dos saberes culturais das crianças. E ainda, pela interferência desses indicadores sociais nos espaços escolares e na formação dos profissionais da educação, logo, pelos desafios encontrados na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança nos espaços escolares.

Nesse momento do texto fazemos algumas observações quanto a identificação das crianças, considerando que, nossa preocupação revelou questões éticas e de proteção às narrativas e imagens infantis. As crianças sujeitos ativos e extremamente relevantes a essa reflexão pedagógica nesse relato, são identificadas por números. No entanto, nossa documentação pedagógica se organiza a partir de diversos instrumentos de avaliação e acompanhamento para tal experiência, além do registro escrito e áudio, nos utilizamos de registros fotográficos. Esses registros fotográficos representaram toda a expressividade da infância durante brincadeira no CMEI e encontram-se a disposição dos interessados a futuras análises compartilhadas junto as devidas autorizações assinadas por responsáveis pelas crianças.

Para nós, a fotografia é uma das linguagens mais completas e assim é capaz de captar a poética da infância. Desperta sensações, aromas e cores que aguçam o olhar e revelam a sensibilidade e a expressividade do momento observado.

Mediar experiências com material não estruturado nos fez considerar que precisamos melhorar muito, nossa escuta sensível, que como Antônio Severino (2013) nos diz, a arte da escuta ou a escuta poética “exige práticas e exercícios diários para se reconhecer, dentre os emaranhados de sons, os timbres mais vívidos e singulares que vivem dentro de uma criança” (p.16).

O uso desses materiais promoveu a construção de “novos” espaços, tempos e brincadeiras na rotina das crianças ao considerarmos o que elas pensam, sentem, desejam e a forma como interagem. Através desses materiais elas agem e pensam, modificam seu uso, os transformam resignificando dessa maneira o mundo que as rodeia. Usam o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes, modos de brincar diversos. Produzem culturas e são produzidos por elas, e dessa forma passam a conhecer e respeitar a diversidade e outros pontos de vista através de novas perspectivas e possibilidades para o brincar.

Segundo Larrosa (2017), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”(p.02).

Ao pensar sobre essa relação de pertencimento, e assim, superar o estranhamento ainda existente na organização do trabalho pedagógico voltado aos espaços infantis e assim validar práticas e saberes culturais significativos para crianças trouxemos o pensamento de Walter Benjamim em Canteiro de obra,

As crianças (grifo da autora)... [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Em produtos residuais

reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIM, 1995, p. 18-19).

Processos formativos distantes da simplicidade da criança, que as desconhecem, enquanto problematizadoras e potencializadoras de possibilidades pedagógicas, ainda mantêm práticas conservadoras que determinam e naturalizam nos espaços escolares conceitos desconectados das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e as impedem de construir suas próprias lógicas e fortalecer nas interações entre seus pares uma grande mobilização de significados.

O desenvolvimento integral da criança se dá nos aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e psíquico, e todas essas áreas são de alguma maneira constituídas pelas experiências do brincar. Para que ele ocorra, a criança precisa que lhe ofereçam estímulos e oportunidades de explorar os objetos, atuar sobre eles, estabelecer interrelações, sempre observando e significando suas experiências (GIROTTI, 2013, p. 25).

Ao significar suas vivências as crianças vivem a experiência do brincar. Organizam-se a partir de vivências e experiências culturais que vivem junto à sua comunidade, sua família e seus pares, em que essas relações modificam enredos, brinquedos e brincadeiras. Acrescem possibilidades divertidas e diversas ao repertório infantil. Ressignificam o mundo por meio das relações estabelecidas, uma vez que, cada ação infantil tem uma intencionalidade própria que alimenta o imaginário lúdico.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, SEVERINO. **UMA PEDAGOGIA POÉTICA PARA AS CRIANÇAS**. EDITORA ADONIS, 2013.

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2015.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2.).

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso 12/03/2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coleção: Questões da nossa época,

nº 43. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROTTI, D. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

KRAMER, S. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

KISHIMOTO. T. M. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso 01/03/2017

MACEIÓ - ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. 271. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>. Acesso 16/03/2017.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1646/1/Saberes%20e%20metodologias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20o%20curso%20de%20pedagogia%20-%20UFAL%20em%20quest%C3%A3o.pdf>. Acesso 30/06/2017.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica _ PUC, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, 2005.

_____. **Crianças da natureza**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais . Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304-Int.pdf> Acesso em 01 de janeiro de 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> . Acesso em 08 de dezembro de

2014.

ABSTRACT: This text proposes a reflection on the pedagogical practices that we developed with unstructured material in Early Childhood Education. We chose this experience in the perspective of re-signifying our spaces, times and materials and thus, to promote more meaningful learning for children and teachers considering them producing and produced subjects in their cultures coming from their playful daily life. In 2015, the Municipal Department of Education of Maceió elected through the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (OCEI / 2015), fields of experience to organize the curriculum of the public network according to DCNEI BRASIL Resolution CNE / CB 05/2009. This experience has been promoting recognizing the children's cultural and playful repertoire, while a locus rich in possibilities. In this organization, we increase the interest and interactions of the children, and our evaluation parameters turn to the children's interlocution during the chosen play, then to the observation, sensitive listening and registration about what children already know in the intentionality of problematizing the actions that follow. To support our discussion we rely on the legislation that guides Infant Education in the first stage of basic education and in contemporary authors that deal with the subject matter and subsidize our pedagogical discussions, since we consider that unstructured toys are defined by children's spontaneity. implicit rules, and which deserve to be recognized as formative cultural knowledge.

KEYWORDS: Child Subject. Fields of Expertise. Formative cultural knowledge

Sobre os autores:

Ana Quitéria Rodrigues da Silva: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; E-mail para contato: anakiteria@hotmail.com

Carla Cordeiro Marçal y Guthierrez: Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Experiência no Ensino Superior, Educação Básica, Ensino colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Vivência na Orientação Educacional e Gestão Escolar. Doutoranda em Educação no PROPED/UERJ. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Mestra em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - IM/IE/UFRRJ. Especialista em Educação Especial Inclusiva - com ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa - UCAM. Especialista em Gênero e Sexualidade/CLAM/IMS/UERJ. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / IM - Instituto Multidisciplinar. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem da Universidade Estácio de Sá

Corina Fátima Costa Vasconcelos: Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade Camilo Cienfuegos - Cuba. Doutorou-se em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. É professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas, onde atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia. Atua na área de Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional, Didática, Formação de Professores e Psicopedagogia.

Denise Maria de Carvalho Lopes: Graduação em Pedagogia pela UFRN; Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Realizou um estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas; Grupo: Crianças, Infâncias, Cultura e Educação.

Deyse Mara Romualdo Soares: Graduada em Tecnologia em Alimentos pela Faculdade de Tecnologia CENTEC (2015). Licencianda em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Cursando Grego Clássico e Koiné pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem formação técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Ciência e Educação (IFCE). Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência: Integração entre Docência e Tecnologias Digitais. E integrante do Grupo de Pesquisa Literatura, Linguagens e Códigos, atuando na linha de pesquisa Semiótica, literatura e artes

plásticas. E-mail: deysemarasoaes@gmail.com

Edileide Ribeiro Pimentel: Graduação em Pedagogia pela Unifacex; Especialista em Psicomotricidade pela UNP; Mestranda do PPGEd Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas Grupo Crianças, Infâncias, Cultura e Educação.

Elvenice Tatiana Zoia: Possui graduação em Pedagogia e especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela UEM, Mestrado em Educação pela UFPR. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. Tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, atuando nos seguintes temas: Psicologia da Educação, ensino e aprendizagem e formação de professores. Membro do grupo de pesquisa em Educação e Formação de Professores e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural.

Gabriela Teles: Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com atuação no Laboratório de Tecnodocência. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência, tendo interesse na área de Educação, no processo de integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. E-mail: gabiteles2s.as@gmail.com

Ione da Silva Guterres: Professora da Educação Básica Pública Municipal de São Luís/MA; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA; Especialista em Planejamento e Gestão Escolar - UNICEUMA e Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: ioneguterres@hotmail.com

Jéssica Silva de Sousa: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Membro do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ

José Carlos de Melo: Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ *Departamento de Educação II*; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em *Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)* da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT; Mestrado em Educação pela UQUAM - *Universite du Québec à Montréal – Canadá*; Doutorado em Educação pela Universidade PUC- SP;

Atualmente encontra-se cursando o Pós-doutorado na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS; Coordenador do Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: mrzeca@terra.com.br

Juliana de Moraes Prata: Professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ/FEBF). Pós-graduada pelo IFRJ em Ensino Profissionalizante na Educação de Jovens e Adultos e pela UFRJ em Gestão Educacional e Graduada e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Concentra-se na área da Sociologia, Sociologia da Educação, Desigualdades Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Produção de Conhecimento em Educação, Metodologias de Ensino, Ensino Colaborativo, Alfabetização e Formação de Professores tendo como temáticas de trabalho: Juventudes, Formação de Professores e Políticas Públicas

Karolayne Rodrigues Pinheiro: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Membro do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ

Kátia Farias Antero: Universidade Estadual Vale do Acaraú; Graduação em Língua portuguesa e Pedagogia. Mestrado em Educação pela UniGrendal; FACLE; Mestrado em Ciências da Educação. Grupo de pesquisa *do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade – NUPEDI/IFPB – CNPQ*. E-mail: professorakatiaantero@hotmail.com

Keilla Rebeqa Simões de Oliveira: Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em andamento em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: keilla.rso@gmail.com.

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins: Licenciada em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas no município de Parintins-Am. Faz parte do Grupo de Pesquisa GEPEAM - CNPq, certificado pela Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Currículo Escolar, saberes Locais e Identidades Amazônicas, Práticas Pedagógicas, Metodologia Educacional e Projetos de Pesquisa.

Lúcia de Mendonça Ribeiro: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL;

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas; Grupo de pesquisa: Política e Planejamento Educacional. E-mail para contato: lucia_0707@yahoo.com.br

Luciana de Lima: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1994), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), Especialista em Telemática pelo Centro Federal Tecnológico do Ceará (2006), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e Doutora em Educação pela UFC (2014). Atualmente é professora DE Adjunta da Universidade Federal do Ceará, com lotação no Instituto Universidade Virtual (IUVI). Tem experiência na área de Formação de Professores, trabalhando principalmente com os seguintes temas: Tecnodocência, Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Educação Matemática e Ensino de Ciências. E-mail: luciana@virtual.ufc.br

Lucineide Ferreira da Silva: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário CESMAC; E-mail para contato: edienicul@hotmail.com

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco: Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio De Janeiro, Brasil. Especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio De Janeiro, Brasil; Graduação em Letras Português Inglês na Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Duque De Caxias, Brasil. Servidor público no Colégio Pedro II - CP II.

Rayanne dos Santos Magalhães: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID).

Renata Soares Vieira da Silva: Graduanda do curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal Da Paraíba - UFPB com interesse de estudo nas áreas de Filosofia e Educação Emocional. Faz parte do projeto de Monitoria da disciplina de Filosofia 1 e Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação, nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, ambas lecionadas pelo professor Rodrigo Rosal

Robson Carlos Loureiro: Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Foi professor e coordenador de Educação a Distância e assessor da Vice-Reitoria de Graduação da Universidade de Fortaleza. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual. Tem se dedicado ao estudo das relações no espaço pós-orgânico virtual, à filosofia da tecnologia e à formação de professores para atuar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Atua na formação de docentes e licenciandos para a utilização das TDICs na docência, prática de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multirreferencialidade aplicadas à docência. E-mail: robson@virtual.ufc.br

Rodrigo Silva Rosal de Araújo: Doutor em Filosofia no Programa Integrado de Doutorado - UFPB/UFPE/UFRN (2010)- e pesquisador nas área de Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação e Formação Humana. Membro Pleno da Sociedade Brasileira de Platonistas. Sócio Efetivo da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. Membro do Comitê Científico do Instituto de Formação Humana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior. Integrante do Banco de Avaliadores BASIS do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, Pós-Doutorado em Filosofia pela UnB (2012-2014). Atualmente participa do Curso Formação Continuada Avaliadores do BASIS.

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira: Professor da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: tandaa@terra.com.br

Sasquia Rodrigues Vieira: Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente realiza estudos e projetos nos programas curriculares de extensão na área de leitura e literatura regional/local.

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio: Universidade Faculdade Maurício de Nassau- Unidade II, Campina Grande, PB. Graduação em: Pedagogia Pela Faculdade Maurício de Nassau. E-mail para contato: kelly.minam@gmail.com

Sione Guterres Gonçalves: Professora da Educação Básica Pública Municipal de São Luís/MA; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA; Especialista em Planejamento e Gestão Escolar – UNICEUMA; Membro do Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: ioneguterres@hotmail.com

Sônia Bessa: Docente do Curso de Pedagogia da UEG - Universidade Federal de Goiás, Campus Formosa. Graduação em Pedagogia pelo UNASP-SP, Mestrado e Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pós-doutorado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ, colaboradora do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp. Email: soniabessa@gmail.com

Tacyana Karla Gomes Ramos: Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com estudos vinculados à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; Membro do Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. E-mail para contato: tacyanaramos@yahoo.com.br

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues: Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, linha Formação de Educadores. E-mail para contato: thamisaunb@hotmail.com

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena: Bacharela em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2019). Especialização em Gestão Ambiental pelo Instituto Ateneu (2018). Especialização em Tecnologias Digitais para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência. Atua e/ou tem interesse pelos seguintes temas: Geografia, Tecnodocência, Docência e Tecnologias Digitais, Educação e Educação a Distância. E-mail: thayanabrunna@hotmail.com

Thays Evelin da Silva Brito: Universidade: Faculdade Maurício de Nassau- Unidade II, Campina Grande, PB. Graduação em: Pedagogia Pela Faculdade Maurício de Nassau. Email: thaysevelin1@gmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-77-6

