

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2 /
Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Wanda
Pereira de Lima, Janaína Rodrigues Reis Nascimento. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0036-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.363222903>

1. Formação docente. I. Purificação, Marcelo Máximo
(Organizador). II. Lima, Wanda Pereira de (Organizadora). III.
Nascimento, Janaína Rodrigues Reis (Organizadora). IV.
Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Caros leitores, saudações.

Apresentamos o e-book “Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2”, que exibe um conjunto de textos, resultantes de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de diversos contextos, com o objetivo de apresentar a relação teoria-prática desenvolvida por professores na construção do conhecimento em diferentes instituições do Brasil e professores da Universidad Autónoma Chapingo no México. Organizado em dezesseis capítulos temáticos, este e-book aproxima o leitor do cotidiano dessas instituições e, conseqüentemente, de diversos saberes, que permeiam a formação docente, estruturando contextos/significados/práticas. Nesses dezessete capítulos, destacamos alguns argumentos explicativos que permeiam o contexto social atual (marcado pela COVID-19), a docência e os processos de formação que a compõem - que envolvem políticas públicas, trabalho pedagógico, processos de inclusão, experiência, estratégias de ensino, estágio curricular/práticas supervisionadas, ludicidade, integração tecnológica, entre outros -. Nesse sentido, este e-book apresenta questões que podem subsidiar e colaborar nas discussões e reflexões de profissionais da educação dos mais diversos níveis de ensino. Dito isso, desejamos a todos uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação

Wanda Pereira de Lima

Janaína Rodrigues Reis Nascimento

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A GEOMETRIA PLANA POR MEIO DE ATIVIDADES NO GEOGEBRA: CONTRIBUINDO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

Jeane do Socorro Costa da Silva

Eliza Souza da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229031>

CAPÍTULO 2..... 13

A BNCC: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG

Leiliane Soares Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229032>

CAPÍTULO 3..... 19

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19

Lânia da Silva Cardoso

Francinalda Pinheiro Santos

Aclênia Maria Nascimento Ribeiro

Galvaladar da Silva Cardoso

Ravena de Sousa Alencar Ferreira

Perla Maria Antão de Alencar Carvalho

Luciana Spindola Monteiro Toussaint

Verônica Elis Araújo Rezende

Sylvia Helena Batista Pires Ferreira

Maria Luzilene dos Santos

Érida Zoé Lustosa Furtado

Jardilson Moreira Brilhante

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229033>

CAPÍTULO 4..... 27

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO II DO CURSO DE LETRAS E OS PROJETOS DE LETRAMENTO: UM OLHAR PARA O IMPREVISÍVEL

Márcia Regina Mendes SANTOS*

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229034>

CAPÍTULO 5..... 36

EDUCAÇÃO PARA SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS E PROFESSORES DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO-UERJ SOBRE TUBERCULOSE

Mônica Antônia Saad Ferreira

Rogério Carlos Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229035>

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 6 | 42 |
| ENTRE OS RIOS DO AMAZONAS E OS CAMINHOS DO PARFOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO ALTO SOLIMÕES | |
| Monica Silva Aikawa Nataliana de Souza Paiva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229036 | |
| CAPÍTULO 7 | 50 |
| DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO ENSINO REMOTO | |
| Letícia Gomes Ferreira Caroline Gomes Ferreira Glauber Oliveira Benjamim | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229037 | |
| CAPÍTULO 8 | 54 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS: MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSOS VISUAIS | |
| Estêvam Farias Sá Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro Lidiane Sena Pinheiro Luciana Soares Freitas | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229038 | |
| CAPÍTULO 9 | 65 |
| CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO QUÍMICO ATRAVÉS DO ANIME DR.STONE | |
| Natália Matos Sanglar Costa Marcelo Monteiro Marques | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229039 | |
| CAPÍTULO 10 | 73 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DE 1988 À 2016 | |
| Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lourena Maria de Aquino Nogueira Lenina Lopes Soares Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290310 | |
| CAPÍTULO 11 | 87 |
| LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DESDE LA FENOMENOLOGÍA DE LA CORPORALIDAD | |
| Mafaldo Maza Dueñas Vanessa García González | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290311 | |
| CAPÍTULO 12 | 98 |
| GRUPO DE ESTUDO EM AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE FORMADORES DE PROFISSIONAIS | |

CAPÍTULO 13..... 110

PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM ANÁLISE

Iza Cristina Prado da Luz

CAPÍTULO 14..... 123

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICA E TEORIZAÇÃO DOCENTE

Darli Collares

CAPÍTULO 15..... 135

O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Paula Arcoverde Cavalcanti

CAPÍTULO 16..... 143

PERCEÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Marcos Vinícius Mendonça Andrade

CAPÍTULO 17..... 157

“O ROMANCE DO PAVÃO MYSTERIOSO”: APRENDIZAGEM EM DOC NA AULA

Luiza Maria Aragão Pontes

SOBRE OS ORGANIZADORES 163

ÍNDICE REMISSIVO..... 165

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICA E TEORIZAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 07/01/2022

Darli Collares

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Estudos Básicos (DEBAS)
Porto Alegre, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6336722057235238>

RESUMO: O presente texto tem como referência a experiência docente no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, no cotidiano da sala de aula da escola e da universidade, em turmas de disciplinas que abordam a importância do lúdico no desenvolvimento humano, oferecidas para cursos de licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo de caráter obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para desenvolvê-lo optou-se por uma organização que permita a quem o lê contextualizar (1) a experiência da autora em sua docência, tendo a pesquisa como método e as pessoas da turma como sujeitos ativos, simultaneamente, investigados e investigadores; (2) alguns conceitos que norteiam as propostas desenvolvidas, seus objetivos, princípios metodológicos, e teóricos que dão suporte às ações desenvolvidas; (3) a questão do lúdico na formação docente e, (4) alguns dos inúmeros resultados obtidos nesta ação investigativa e as múltiplas possibilidades de estudo, pesquisa e transformação no contexto escolar. O lúdico,

muitas vezes, reduzido ao oferecimento de jogos e brincadeiras, constitui-se num aspecto imprescindível na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral de alguém. Na escola, esta abordagem impõe à docência um conhecimento interdisciplinar, construído a partir de um método de cooperação. Tendo esta perspectiva presente, a partir de estudos empreendidos sobre Paulo Freire e Jean Piaget, e o objetivo de destacar a complexidade do lúdico, a escrita deste texto será concluída enfocando a importância da reflexão e da teorização da prática, da participação efetiva de todos nas atividades e do respeito às singularidades, no exercício da docência, e suas implicações na transformação do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; docência; cooperação; Jean Piaget e Paulo Freire.

PLAYFULNESS AND EDUCATION: PRACTICE AND TEACHING THEORIZATION

ABSTRACT: The present text has as reference the teaching experience in Elementary and Higher Education, in the daily life of the school and university classroom, in groups of subjects that address the importance of ludic in human development, offered for undergraduate courses at the University Federal of Rio Grande do Sul, being mandatory in the Licentiate Degree in Pedagogy. To develop it, we opted for an organization that allows those who read it to contextualize (1) the author's experience in her teaching, having the research as a method and people in the class as active subjects, simultaneously investigated

and investigators; (2) some concepts that guide the developed proposals, their objectives, methodological and theoretical principles that support the developed actions; (3) the matter of ludic in teacher training and, (4) some of the numerous results obtained in this investigative action and the multiple possibilities for study, research and transformation in the school context. The ludic, often reduced to offering games and play, constitutes an essential aspect in the construction of knowledge and in the integral development of someone. At school, this approach imposes on teaching an interdisciplinary knowledge, built from a method of cooperation. With this perspective in mind, based on studies undertaken on Paulo Freire and Jean Piaget, and the aim of highlighting the complexity of ludic, the writing of this text will be concluded by focusing on the importance of reflection and theorization of practice, of the effective participation of all in the activities and in the respect for singularities, in the exercise of teaching, and its implications for the transformation of the school context.

KEYWORDS: Playfulness; teaching; cooperation; Jean Piaget and Paulo Freire.

1 | O ENCONTRO COM O LÚDICO

Para contextualizar as ideias a serem expostas neste texto, faz-se necessário iniciá-lo estabelecendo-se uma distinção entre a pesquisa tradicional e a pesquisa adotada como método de trabalho docente. Na primeira abordagem, temos formas de investigação no qual o objeto investigado está predefinido, com instrumentos, sujeitos e espaços-tempos delimitados. Na segunda abordagem, ao contrário, a investigação se estabelecerá no convívio permanente e contínuo entre docência e discência. Os sujeitos estarão sempre em movimento e os instrumentos de pesquisa se constituirão no decorrer dos acontecimentos. Os elementos possíveis de análise constituirão, por sua vez, o processo de construção da teorização docente. Os tempos-espaços de sua realização ultrapassam os tempos-espaços letivos, invadindo tempos futuros, retomando tempos passados, e acolhendo tempos-espaços presentes, inusitados. Na primeira abordagem, no modelo de pesquisa de domínio público, o docente (sujeito da ação) investe-se de uma pesquisa pontual, integrando ou não o planejamento definido, enquanto na segunda abordagem, a docência (resultado do movimento docente com seus discentes e seus pares, outros docentes) investe-se de curiosidade, rompendo com o planejamento estático e linear. Na primeira, há necessidade de dominar os procedimentos, coletar os dados e analisá-los a partir das hipóteses estabelecidas, podendo manter a ação docente sem alterações significativas. Na segunda abordagem, há necessidade de acolher o inusitado, construir segurança para trabalhar com as incertezas e rever continuamente suas hipóteses, o que implica transformação da ação docente, no qual o equilíbrio entre o conhecido e o desconhecido estabelece um jogo permanente de coordenação das ações (PIAGET, 1989).

A pesquisa assim pensada remete-nos ao que Freire (1996) chama de curiosidade epistemológica e Piaget (1978) de conceituação sobre a ação. Nesse movimento, o processo criativo vai sendo estruturado no decorrer do tempo e estruturando a própria

ação docente. Nele, ‘dar voz e vez’ implica conquistar ‘voz e vez’, pois não há interação sem interdependência das ações. Não é, portanto, qualquer ação ou qualquer pesquisa: trata-se de uma ação reflexiva e de uma pesquisa interacionista.

Isto significa que o professor precisa lidar com cada momento da sala de aula como quem lida com as ideias num processo criativo: observar, pensar, selecionar, intervir, recuar, observar novamente, “olhar de fora”, organizar, ouvir, refletir, propor, decidir, provocar, prosseguir etc. (COLLARES, 2003, p. 63).

Nesse processo, o Método Clínico de Piaget apresenta-se como alternativa privilegiada para o desenvolvimento dos estudos e investigações docentes, no movimento destacado por Piaget (2005, p.14) de participar da experiência na medida em que o docente [o clínico para Piaget] “formula problemas, elabora hipóteses no contato com as reações provocadas” pelo que está sendo proposto e pelas conversas, participando também da observação direta, uma vez que se deve “deixar dirigir ao mesmo tempo em que dirige, levando em consideração todo o contexto mental”. Nenhum espaço é mais propício para esta aprendizagem tão complexa de utilização do método clínico do que uma sala de aula, uma vez que ela comporta as duas variáveis que compõem a construção do conhecimento: o coletivo e o individual. Na primeira variável, pode-se analisar a forma e o funcionamento do pensamento e, na segunda, seu conteúdo, tendo-se como referência o desenvolvimento do pensamento e os conteúdos em jogo nas relações empreendidas e os conteúdos propostos na organização curricular.

Aprender o Método Clínico na dimensão da sala de aula é, sem dúvida, um desafio significativo e instigante. Como afirma Piaget (idem) saber utilizá-lo exige prática e muito rigor nas análises. Antes, no entanto, exige que se compreenda o que Piaget e seus colaboradores buscavam com sua aplicação, ou seja, compreender a gênese de uma determinada noção e como o pensamento da criança se tornava operatório em relação a esta noção. Aprender a empreender uma ação docente clínica, no contexto de uma sala de aula, implica manter os fundamentos básicos do Método Clínico: retirar da resposta o movimento, a direção, analisando-a num contexto no qual o individual e o coletivo estão interligados (COLLARES, 2003), sem menosprezar ou supervalorizar os elementos que lhe dão vida.

Num movimento reflexivo, impulsionador da pesquisa como método de trabalho, e tendo como referência inicial leituras em Paulo Freire, a questão básica traçada nos primeiros movimentos docentes foi a de como os educandos - do Ensino Fundamental e da universidade - engajavam-se nas atividades propostas e que caminhos de interação esse engajamento possibilitava. A partir dessa questão, outras se constituem. O objetivo de aprender a acolher e valorizar, na continuidade das ações, a diversidade do desenvolvimento das crianças, tornando a sala de aula um espaço em que se possa aprender que sua ideia não é única, mas é importante, define os caminhos percorridos na docência.

Para tal, Piaget (2017) fornece elementos para dar consistência à observação das atividades das crianças e à proposição de atividades que podem desencadear a “formação de verdadeiras combinações lúdicas” (p.106) sem esforços adaptativos, que dão origem à constituição dos “sistemas gerais de ações que são as operações” (p.326) tendo o lúdico a função de impulsionar os sujeitos à aventura de aprender, de compreender e (re)criar o objeto da aprendizagem. Pensar a prática, então, implica “acolher os acontecimentos como fontes de conteúdos, nos entrelaçamentos das ações que os compõem” (COLLARES, 2008, p.2) num jogo no qual as ações docentes e discentes implicam-se, numa interdependência indissociável, em patamares distintos de construção.

Seguindo esta forma de pensamento, é importante compreender que vida e conhecimento não são jogos, mas que as formas de viver e conhecer são. É por meio deles que exercitamos, simbolizamos e aperfeiçoamos nossas maneiras de interagir com as pessoas e as coisas de proceder bem. Quando o tornar-se lúcido é mediado pelo lúdico, o amor ao conhecimento e às pessoas encontra realização e sentido (MACEDO, 2010)

21 O JOGO, O LÚDICO E A ESCOLA

Os conceitos de Jogo e Lúdico têm sido inseridos no contexto escolar como contrapontos às atividades de ensino, sendo o lúdico inerente ao jogo e não às atividades de ensino. Muitas situações ilustram esta dicotomia. Dentre elas, pode-se destacar a presença do jogo livre intercalando atividades formais; o jogo como atividade desencadeadora ou de fechamento na abordagem de determinados conteúdos; ou a distinção entre ‘falar brincando’ e o ‘falar sério’.

Quando o jogo é apresentado de forma livre, intercalando atividades de ensino, pode-se promover, nas crianças, a ideia de que estudar não é legal, pois não são livres para fazer o que querem, instalando, ao contrário, nos momentos de brincar/jogar livre a ideia de anarquia. Em interpretações equivocadas e autoritárias, esses momentos livres ficam condicionados ao ser comportado, ao sobrar tempo ou, ainda, podem ser interrompidos ou suspensos no caso de conflitos. Dicotomia semelhante está na proposição de jogos como dinamizadores de atividades didáticas, no qual o conteúdo abordado passa a ser o mote do jogo. No desenrolar da atividade, os alunos se retiram do jogo e, mesmo continuando na atividade da proposta, deixam de ser jogadores, pelo receio de não saberem a resposta correta ou pela exposição que isso promove.

Essa dicotomia promove inúmeras inconsistências no fazer docente e ambivalências na abordagem e acolhimento de propostas pedagógicas: se o lúdico é próprio do jogo e este pressupõe liberdade, jogar, em sala de aula, representa um brincar destituído de aprendizagem. Nesse contexto, que deve ser ‘sério’ e responsável, o brincar e o jogar representam perder tempo. No entanto, apresentar ou fixar um conteúdo através de jogos, num uso utilitarista dos mesmos, é aceito como possível e recomendável na consolidação

da aprendizagem.

O tempo utilizado com o jogo é um tempo perdido? Se partirmos do ponto de vista que didatizou o jogo, diremos que sim, se ele não estiver à disposição dos objetivos tradicionais da escola. No entanto, se partirmos da ideia de construção do conhecimento, diremos que não. É fundamental para o desenvolvimento das pessoas e para a construção de um mundo melhor. O sentimento de perda de tempo tem origem na mesma concepção de conhecimento que torna o jogo um exercício diferente, dinamizado. (COLLARES, 2008, p.9).

O que se pretende, neste texto, é tratar o jogo e o lúdico como inerentes à constituição das relações interpessoais e intelectuais dos atores deste contexto, tanto nos espaços do Ensino Fundamental, quanto nos espaços de formação docente.

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes (FREIRE, 1991, p.37)

Ao assumir a pesquisa como método de trabalho, abre-se a possibilidade de coordenação de pontos de vista, nas quais as ações compõem um processo de aprendizagem autônomo e cooperativo, tanto ao docente quanto ao discente. Constrói-se, ainda, a necessidade de se organizar grupos de estudo e pesquisa que reúnam docentes de diferentes áreas de conhecimento para, juntos, problematizarem os processos instituídos e, dessa forma, transformarem a educação a partir de um método de cooperação.

3 | O LÚDICO DO JOGO DO CONHECIMENTO

Com o objetivo de focar a interdependência das ações docentes e discentes, construtoras de conhecimento em patamares distintos, serão abordadas atividades trabalhadas em turmas do Ensino Fundamental, colocando em destaque a relevância da teorização docente sobre os acontecimentos de sala de aula, elegendo-se duas perspectivas de ação: (1) leitura e escrita; (2) investigação sobre o brincar.

3.1 Atividades envolvendo leitura e escrita

A experiência com as crianças, trazida a este texto, reporta ao brincar com as palavras ao longo do processo de alfabetização, compreendendo-se o período de alfabetização como sendo um tempo que não se reduz a um ou dois anos letivos, mas que se consolida ao longo de vários anos. Ricardo Azevedo, Mario Quintana, José Paulo Paes, Cecília Meireles, Sérgio Caparelli, Elias José, entre tantos outros, compuseram o universo de autores cujos textos e poemas foram lidos, brincados, recriados ou reinventados junto

com e pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as diversas atividades de exploração do vocabulário, o trabalho com poesia permite ilustrar o aspecto lúdico do jogo de construção que é objeto deste texto. Através dele as crianças sentem-se envolvidas na construção e ampliação do vocabulário, oral e por escrito, no modo como os poetas brincam com as palavras. É como se o tempo parasse enquanto flui ludicamente ou, melhor dizendo, não se sente o tempo passar nessas atividades. O parecer de uma criança do segundo ano, após a leitura de alguns poemas, ilustra a importância deste trabalho: “Descobri! Os poetas brincam com as palavras!” A partir dali, o convite para brincar estava aceito, o que significava explorar não apenas a rima, mas o ritmo, as imagens poéticas e a estruturação das frases de forma diferenciada.

Segundo Elias José (2003, p.85)

Poesia para crianças é poesia com igual qualidade da poesia de adulto, porém com a função lúdica em primeiro plano. O que quer dizer função lúdica? Função significa para que serve, foi escrita com qual objetivo. Lúdica vem de jogo, brincadeira, coisa que desperta prazer misturado com alegria. Poesia é jogo de palavras. Poesia é brincar com as palavras, com o sentido delas, com as rimas, aliterações, assonâncias, onomatopéias e repetições, com pontuação livre, permitindo leituras expressivas e criativas. Poesia é brincar com os sons das palavras, com a música, o ritmo e a harmonia que as palavras têm, para soarem gostosamente nos ouvidos.

Brincar com as palavras na exploração de rimas, na troca de letras para que outras palavras surjam, ou das palavras nos versos ou frases, oportuniza a antecipação, promotora da construção de novidades, ou de novas estruturas de pensamento. Em outro trabalho (COLLARES; ELIAS, 2011) investigou-se a questão das antecipações enquanto construção em sua dimensão cognitiva. Numa das considerações tecidas destaca-se que

Considerando-se o leitor como um sujeito ativo no processo de leitura, conforme a concepção construtivista de aprendizagem, a importância das estratégias de antecipação, como possibilidades de efetivação do “jogo da leitura”, é fundamental e não se constituem igualmente para todos os sujeitos. (p. 177).

A transformação das palavras também se constitui num excelente exercício para a construção de antecipações. No poema “Letra Mágica” José Paulo Paes (1994) desafia o leitor a pensar numa palavra nova a partir de uma palavra dada no poema, ao mesmo tempo em que apresenta a nova palavra. Ele questiona sobre como tornar o elefante elegante, propondo a seguir a troca da letra **f** pelo **g**, no nome do animal, e a seguir alerta para o perigo de trocar o **g** pelo **r** na palavra gato. Ao acolher a brincadeira, o leitor sente-se convidado a trocar letras em outras palavras, incluindo seu próprio nome ou entre o nome dos colegas. O medo de ler ou pensar as palavras dá lugar à construção de esquemas que permitirão criar novas palavras e descobrir as regras referentes à escrita, como a quantidade e a ordenação das letras nas palavras para que possamos identificá-las como tal. Por exemplo, com um universo de letras específicas, é possível escrever várias palavras,

sendo cada uma definida pela ordem com que as letras são dispostas. No entanto, para que ela represente uma determinada palavra, precisará ter as letras ordenadas de uma forma única. Trocando a letra de lugar, retirando-a, ou acrescentando uma nova letra, a palavra passa a ser outra.

Esse exercício subverte a forma linear e gradual com que a alfabetização tem sido efetivada na escola, superando a aprendizagem de uma única forma de decodificação. Mas não basta mudar-se a proposta substituindo-a por outra, sem que esta transformação constitua a construção do conhecimento docente sobre como a criança está aprendendo. Por exemplo, na transformação de palavras, numa sala de aula, nem todos os leitores encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento ou utilizam as mesmas estratégias. Alguns necessitam realizar as transformações utilizando letras móveis, outros precisam escrever, enquanto outras conseguem fazer as antecipações mentalmente. Acolher essas diferenças como componentes de um mesmo jogo coletivo é de fundamental importância para que as crianças se aventurem na construção de esquemas assimiladores que permitirão coordenar suas ações, concretas e em pensamento, e possibilitar antecipações e a constituição de novos esquemas.

Desse modo, parece-nos necessário que o professor, ao trabalhar com as antecipações, leve em consideração os modos como as crianças lêem o que entendem e como o fazem e, a partir dessas observações, proponha caminhos que, aliados aos conhecimentos que a criança já possui, auxilie-a a ampliá-los e represente um convite que a encoraje a prosseguir na apropriação de uma leitura compreensiva, na qual ler as palavras impressas represente um ato possível, sem modelos idealizados preestabelecidos. (COLLARES; ELIAS, 2011, p. 178).

Permitir que o educando “jogue” com os elementos que constituirão seu desenvolvimento afetivo, social, intelectual e moral é oportunizar que aprenda a acolher os desafios e os limites como possibilidades de se saber melhor o que se sabe, num processo no qual o conhecimento está sempre em construção.

3.2 Investigação sobre o brincar

No cotidiano da sala de sala, num universo infantil, inúmeras são as situações nas quais as crianças compartilham, com as demais crianças, diferentes objetos concretos. Muitas vezes, esses materiais são de uso coletivo, guardados ou organizados em espaços específicos. Podem ser brinquedos ou jogos estruturados, como podem ser objetos escolares ou objetos que receberão, em algum momento, *status* ou função de brinquedo ou jogo. Também há momentos em que compartilham situações nas quais seus corpos e vozes são os responsáveis pelo movimento e conteúdo do que combinam e realizam. A atenção e intenção de contemplar o jogo do conhecimento instituído pela coordenação das ações empreendidas nestes momentos fazem com que o conteúdo e a forma com que ela se estabelece sejam contemplados no planejamento docente.

Os jogos e as brincadeiras preferidos pelas crianças começam a ser exploradas a partir (1) da observação direta em diferentes espaços e tempos do contexto escolar e (2) de conversas informais, iniciadas, por vezes, entre duas pessoas (docente e discente). No desenrolar da conversa outras crianças se aproximam e querem fazer seus relatos também. Não há uma intencionalidade em se criar o grupo para depois os relatos ocorrerem. Há necessidade de que este início ocorra de forma espontânea, podendo permear alguma outra atividade sem a interromper. Quando o tema se faz presente em diferentes momentos e resulta em relatos pessoais com a atenção de todos, passa-se, então, a se questionar: que outras crianças e pessoas brincam com elas? De que brincadeiras as pessoas adultas com as quais convivem brincavam? Com quem? Aonde? Que histórias elas contam de seu tempo de criança? Tem-se, aí, o início da investigação sobre o brincar.

São questões que não possuem um tempo delimitado para ocorrer, ao contrário, são perguntas feitas ao longo de um longo tempo e permeadas por outras atividades interdependentes em sua possibilidade de exploração e interação. No decorrer de sua efetivação, observa-se a reação das crianças e busca-se intervir para saber por que alguma delas não conta nada de início e fica apenas observando. O que isso representa? Não tem com quem brincar? Vive num universo adulto no qual o brincar foi esquecido? Ou as dificuldades retiraram o prazer nas situações de vida? Por timidez? Por não ver sentido na proposta? Dificilmente uma criança não participa ou não possui os olhos brilhantes. No entanto, isto é possível, o que torna a presença docente de extrema relevância, não apenas para ajudá-la a falar como brinca fora da escola e a começar a brincar, como também para tornar a sala de aula e o contexto escolar num espaço de convite à vida e à alegria a esta criança.

No desenvolvimento dessa atividade e integração a outras que visam o trabalho de exploração de noções de pertencimento, de inclusão, de relações em todo contínuo e descontínuo, de simultaneidade, por exemplo, as crianças são convidadas a investigar como eram quando bebês, conversando com as pessoas que a viram crescer. No cerne desta atividade também está a aprendizagem de que as pessoas, locais e outros seres e objetos possuem uma história que pode ser conhecida através de relatos, e de que muito do que sabemos, como as brincadeiras, sabemos porque foram ensinadas por alguém a outras pessoas antes de aprendermos a fazer ou brincar.

Os resultados dessas investigações são sempre gratificantes e, muitas vezes, inusitados. A alegria com que os relatos são feitos e o retorno que os adultos dão sobre o envolvimento e interesse das crianças em ouvi-los e a socialização dos resultados é sempre acolhida com curiosidade. Por vezes, a constatação de que na época de criança e jovem dos adultos entrevistados brincava-se muito na rua, sem necessidade de brinquedos, que poderia não ter televisão, vídeo game, ou mesmo que os que existiam não possuíam os recursos que os atuais possuem (nesses casos, entram os irmãos ou familiares um pouco mais velhos que eles) coloca a turma a imaginar como era ser criança antes do seu

tempo. Mas também as remete a pensar que nem todas as crianças possuem brinquedos (pela diversidade da sala de aula) e nem por isso deixam de brincar. Nessas situações surgem curiosidades sobre se “há necessidade de brinquedo para brincar” ou se “os adultos gostariam de ser crianças novamente”, as quais podem impulsionar diferentes investigações. Uma das investigações realizadas foi sobre se os adultos gostariam de voltar ao tempo de criança. Passou-se, então, a entrevistar as pessoas sobre isto: seriam entrevistadas pessoas adultas da família ou conhecidas. Para surpresa de todos, os adultos não gostariam de voltar a ser criança, mas gostariam de ter mais tempo para acompanhar o crescimento das crianças da família. Praticamente todos os entrevistados deixaram um recado para a turma: aproveitem bem este tempo, pois não há tempo melhor do que o tempo de criança. Este conselho gerou muito debate, pois as crianças queriam crescer logo para ter a ‘liberdade’ dos adultos. Uma investigação abre caminho a outra também na vida de todo pesquisador, deixando evidente que o conhecimento está, sempre, em contínua constituição.

4 | O LÚDICO NA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Encaminhando esta escrita para o fechamento provisório das ideias até aqui desenvolvidas, torna-se importante trazer a questão do lúdico na/da formação docente, tanto na formação inicial quanto na permanente. Nesse sentido, destaca-se uma atividade referente à investigação sobre o brincar, similar à realizada com as crianças, proposta aos licenciandos em sua formação acadêmica. No início do semestre, tendo presente que há brincadeiras e brinquedos que não são esquecidos, pergunta-se aos acadêmicos que brincadeira e brinquedo serão sempre lembrados por eles e se continuam, atualmente, fazendo parte da vida das crianças ou adolescentes. A partir daí, propõe-se que procurem descobrir a origem desse brinquedo ou brincadeira.

No primeiro dia de aula, são formados grupos nos quais os participantes da disciplina compartilham com os colegas essas memórias, o que torna possível o compartilhamento das descobertas futuras. Esta atividade em grupo promove muitos risos e descontração. Outras atividades vinculadas a essas memórias serão proposta, como, por exemplo, a seleção de uma brincadeira relatada no grupo a ser compartilhada com toda turma, pelos próprios componentes do grupo.

Para realizar a atividade, de caráter investigativo, é proposto fazer um relato de como aprenderam, como e com quem costumavam brincar; pesquisar a origem dessa brincadeira ou brinquedo; procurar conversar com as pessoas com quem brincavam e com as que os viram brincar, escrevendo, antes, o que imaginam que descobrirão; reunir-se com adultos e crianças e convidá-los a brincar consigo, compartilhando seus sentimentos em relação a brincadeira/brinquedo proposto e ensiná-los, se for o caso, a brincarem. Depois de realizada essas etapas, a proposta passa a ser a de organização gráfica – história,

artigo, reportagem, desenho etc. – dessa experiência, fundamentando-a teoricamente.

Esta atividade engloba duas questões que apresentam aproximações entre as ações discentes e as ações docentes, ao mesmo tempo em que as diferenciam. Enquanto as crianças participam das atividades na plenitude de suas ações, sem se preocupar com os significados das mesmas, embora construindo e atribuindo, continuamente, significados enquanto as realizam, os docentes participam, construindo um conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, sobre os conteúdos em jogo nas ações desencadeadas pelas propostas que fazem à turma, e sobre os significados e as implicações dos mesmos nas ações futuras.

Ao realizar as investigações propostas e ao ser envolvido com atividades lúdicas, na sala de aula de seu curso de formação, o docente, ou futuro docente, relembra seu tempo de criança e estudante, reelabora suas lembranças, reconstrói sentimentos, atribuindo-lhes um significado permeado ou sustentado pelas teorias e teóricos que estuda. Enquanto a criança aprende brincando, o docente investiga o brincar e o aprender da criança, teorizando-o. Mas este teorizar não se dá de forma imediata, pois resulta de um longo e laborioso processo de coordenações e abstrações da prática. Tampouco esta teorização ocorre de forma solitária, embora seja construída individualmente. Há necessidade de um trabalho cooperativo, interdisciplinar, dada a complexidade e multiplicidade de conhecimento ou áreas de conhecimento envolvidas em suas investigações para que o docente transforme seu fazer docente num fazer científico.

5 | PESQUISA DOCENTE PARA UMA ESCOLA LÚDICA

Em “Homo ludens”, Johan Huizinga (2010, p. 55) afirma ter apontado “entre as características gerais do jogo, a tensão e a incerteza. Está sempre presente a pergunta: “dará certo?””. Com esta afirmação e com a mesma convicção com que Huizinga declara, no prefácio desta obra, escrita originalmente em 1938, “de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” buscou-se defender, neste texto, a ideia de que é no jogo e pelo jogo do conhecimento que a escola deixará de promover o pseudojogo ou o não-jogo em suas ações. Com isso, abrirá espaços para que o caráter lúdico da vida e do desenvolvimento nela se estabeleça com seriedade e alegria.

Retoma-se, assim, o encontro com o lúdico, desta vez para enfatizar a importância e a necessidade de que os docentes marquem presença científica no contexto escolar, assumindo a pesquisa como método de trabalho docente. A concepção de docência que ainda vigora no contexto educacional não pode ser naturalizada através de uma docência que desconhece o modo como o conhecimento é construído pelos alunos e pelos próprios docentes. Dizer que a criança aprende através do lúdico é relevante, de fato, mas insuficiente para um educador. Afinal, se aprende através do lúdico ou é no aprender que o lúdico se estabelece?

Na concepção atual, na docência não se pesquisa e sim se desenvolve atividades de ensino. No entanto, a pesquisa docente é desencadeada e se sustenta nas ações docentes, o que rompe com a lógica dicotômica estabelecida entre ‘dar aula’ e pesquisar. Neste emaranhado indiferenciado da importância da ação docente, enquanto ação de pesquisa, a educação é mantida inalterada e seus resultados, vistos como fracasso educacional, permanecem desvelando um sucesso ideológico, no qual a educação não se constitui num fator de investimento relevante para que a aprendizagem ocorra. Nesta perspectiva, mantêm-se os docentes como sujeitos que necessitam de treinamento, livros didáticos, de apostilas e, atualmente, de sites com projetos e sequências de atividades prontas à espera de sua opção.

Borja i Solé (2007, p. 43) ao caracterizar o jogo, afirma que

O jogo oferece a meninas e meninos a possibilidade de ser e estar ativos frente à realidade. Jogar é divertir-se, fazer, buscar, investigar, criar, evoluir, crescer. Meninas e meninos jogam para descobrir-se a si mesmos e ser reconhecidos pelos demais, para aprender e observar seu contexto, conhecer e “dominar” o mundo.

Pode-se também fazer esta afirmação em relação à docência. Os educadores precisam jogar o jogo do conhecimento, construindo diferentes parcerias, para conhecer e “dominar” o contexto educacional, assumindo o jogo da pesquisa interacionista, e todos os desafios, incertezas, dúvidas, conquistas que ele comporta.

REFERÊNCIAS

BORJA I SOLÉ, Maria de. **La intervención educativa a partir del juego**: participación y resolución de conflictos. Barcelona: Publicacions i edicions de La Universitat de Barcelona, 2007.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLLARES, Darli. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e de estar na vida. **Projeto – Revista de Educação**. Porto Alegre: Projeto, v.8, n. 10, out. 2008 (p.02-11).

COLLARES, Darli; ELIAS, Carime Rossi. O papel das antecipações na construção da leitura e da escrita: contribuições da epistemologia genética e implicações pedagógicas. COLLARES, Darli; ELIAS, Carime Rossi (orgs). **Caminhos reflexivos da pesquisa docente**. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

MACEDO, Lino. Jogar para viver e conhecer. **Nova Escola**. Setembro de 2010. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/590/jogar-para-viver-e-conhecer>

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1994.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 47, 100, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 127, 129, 164
Anime 65, 66, 67, 68, 70, 71
Avaliação educacional 98, 99, 101, 102, 103, 108, 115

B

BNCC 13, 14, 15, 16, 17, 18

C

Cooperação 119, 123, 127, 163
COVID-19 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 63

D

Docência 28, 29, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 53, 81, 123, 124, 125, 132, 133, 135, 139, 141

E

Educação aberta 143
Educação de jovens e adultos 1, 3, 4, 6, 11, 12, 35, 44, 72
Educação e saúde 36
Educação profissional 73, 75, 76, 78, 79, 85, 86, 164
Educação superior 19, 20, 21, 22, 24, 64, 80, 81, 100, 144, 145
Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 163
Ensino de Libras 54
Ensino de Química 65, 66
Estágio curricular 29, 32, 42, 44, 45, 46
Estágio supervisionado 1, 2, 27, 30, 31, 45
Estratégias 2, 12, 15, 20, 21, 23, 50, 58, 66, 81, 82, 100, 107, 108, 113, 114, 115, 117, 128, 129, 136, 137, 143, 149, 150, 151, 152, 153, 155
Experiência 2, 3, 4, 6, 13, 26, 29, 30, 31, 42, 44, 47, 48, 51, 52, 60, 64, 83, 102, 123, 125, 127, 132, 153, 163, 164

F

Formação de professores 13, 17, 27, 29, 34, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 48, 49, 54, 55, 63, 64,

73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 102, 110, 112, 115, 118, 121, 153, 163

G

Grupo de estudo 98, 101, 102, 103, 105, 106, 107

I

Implementação 13, 14, 15, 64, 73, 80, 81, 85, 86, 101, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Integração tecnológica 1, 5

L

Leitura 31, 32, 34, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 108, 113, 117, 127, 128, 129, 133, 160

Ludicidade 104, 123

M

Mapas conceituais 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 64

P

PARFOR 42, 43, 44, 45, 47, 48

Pedagogia 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 55, 72, 77, 81, 85, 123, 133, 163, 164

Pessoas com deficiência 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86

Política de formação continuada 110

Políticas públicas 15, 38, 80, 81, 82, 101, 114, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 164

R

Readequação 50

T

Tecnologia educacional 20, 50

Trabalho pedagógico 13, 48, 101, 109, 136, 141

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br