

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino-aprendizagem e metodologias [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-427-6 DOI 10.22533/at.ed.276192506 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino – Metodologia. CDD 371.3
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos. Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. Rubem Alves.

A sociedade contemporânea está imersa em uma dinâmica rede de comunicação, o que ocasiona mudanças nos modos de acessos à informação e ao conhecimento. Neste contexto, a informação proporciona diferentes vivências no cotidiano dos sujeitos e, segundo Castells (1999): [...], um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons, e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por elas (CASTELLS, 1999, p.40).

É consenso entre os estudiosos de Educação que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Informações repetidas, memorizadas, reproduzidas, geram manutenção do já existente e colocam os aprendizes na condição de espectadores do mundo. O mundo atual exige cada vez mais um profissional que pense, sinta e aja de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do seu entorno.

Historicamente, a formação de profissionais está pautada em metodologias conservadoras, fortemente influenciada pelo cartesianismo e, por isso mesmo, fragmentada e reducionista. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem também está contaminado pela simples reprodução do conhecimento onde ao discente cabe a reprodução e repetição do mesmo e ao docente o papel de transmitir o conhecimento (MITRE et al, 2008). Faz parte das funções da escola contribuir para que haja desenvolvimento de processos interativos que contribuam com mudança desse quadro.

“O educador precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008).

A educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes. Conforme Nérice

(1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

As mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino. Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

As discussões acerca dos saberes docentes têm se intensificado nas últimas décadas, e tornou-se objeto de pesquisas em todo o mundo. Tais estudos surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Conforme o entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdos definidos e imutáveis.

Na concepção de Tardif (2002, p.18) o saber envolve além do conhecimento, “saber- fazer bastante diverso”, provenientes de diversas fontes e de naturezas diferentes, por esse motivo é considerado “plural, compósito, heterogêneo”. O autor enfatiza ainda que o “saber está a serviço do trabalho”, pois os professores utilizam diferentes saberes em função das condições, situações e recursos ligados a este trabalho, visando enfrentar e solucionar diferentes problemas ou situações em seu cotidiano.

Tardif (2000), considera que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, e que isso se deve a três fatores. Primeiramente são assim considerados porque provêm de diversas fontes, podem ser oriundos da cultura pessoal do professor, história de vida e experiência escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em sua formação profissional. Podem ser também conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares, e principalmente a experiência adquirida com seu trabalho.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“A EDUCAÇÃO SEXUAL E O CUIDADO DE SI” NO ÂMBITO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Michele Garcia João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2761925061	
CAPÍTULO 2	11
ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ABORDAGEM DIDÁTICA SOBRE AS QUESTÕES RELATIVAS À SEXUALIDADE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Frederico Passini Mirley Luciene dos Santos Kézia Ribeiro Gonzaga Malena Marília Martins Gatinho Vanessa Oliveira Gonçalves Cleide Sandra Tavares Araújo José Divino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2761925062	
CAPÍTULO 3	24
“NA TRILHA DA LIMPEZA URBANA”: JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	
Isaias Gomide Monteiro Rosana Aparecida Ravaglia Soares Ronaldo Figueiró Portella Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925063	
CAPÍTULO 4	39
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR	
Ivana Corrêa de Souza Faour Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.2761925064	
CAPÍTULO 5	56
A INFLUÊNCIA DAS FASES DA LUA NA AGRICULTURA FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIO DA PRATA/NOVA LARANJEIRAS/PR	
Ana Paula Nahirne Dulce Maria Strieder	
DOI 10.22533/at.ed.2761925065	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMEIRO PASSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Rodrigo Leite da Silva Jucilea Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925066	

CAPÍTULO 7	79
A SOLIDARIEDADE COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	
Alessandra Lisboa da Silva Elaine Sampaio de Barros Igor Magri de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.2761925067	
CAPÍTULO 8	87
A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A SUA VALIDADE E RELEVÂNCIA	
Rita de Cássia Martins de Oliveira Ventura Reginaldo Adriano de Souza Lilian Beatriz Ferreira Longo Andréia Almeida Mendes José Carlos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.2761925068	
CAPÍTULO 9	103
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ÉTICA EM UMA FACULDADE DE TECNOLOGIA	
Ana Lúcia Magalhães Benedita Hirene de França Heringer	
DOI 10.22533/at.ed.2761925069	
CAPÍTULO 10	113
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: DESIGN THINKING – APLICAÇÃO NO CURSO TECNÓLOGO DE GESTÃO COMERCIAL	
Andréa Barbosa Delfini Paulo Fernanda Rodrigues Pucci Mara Rúbia Muniz Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.27619250610	
CAPÍTULO 11	122
BINGO NO APRENDIZADO EFETIVO	
Carina Scolari Gosch Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior Ray Almeida da Silva Rocha João Ayres do Couto Neto Priscila Lopes Neri Leonardo Sousa Mundoco Inglá Bitarães Pereira Ianka Thamylla Sousa Silva Núbia Ferreira da Silva Tavares Ada Keren Queiroz Aquino Inácia Neta Brilhante de Sousa Bruna Silva Resende	
DOI 10.22533/at.ed.27619250611	
CAPÍTULO 12	130
BRINCADEIRAS E JOGOS EDUCATIVOS: RECURSOS ENRIQUECEDORES À APRENDIZAGEM	
Luis Vanderlei Torres	
DOI 10.22533/at.ed.27619250612	

CAPÍTULO 13 137

CONTRATOS INTERNOS DE GESTÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Katia Ferreira Costa Campos
Vanessa de Almeida Guerra
Rafael Mendonça Ribeiro
Rafaela Leonel de Oliveira Mata
Antônio Rogerio Dias Guimaraes
Marco Antonio Vieira de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250613

CAPÍTULO 14 145

DA INSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE PSICÓLOGO AO MODELO DE GESTÃO ANGLO-SAXÔNICO: UM PANORAMA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NO PARANÁ

Eduardo Henrique Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.27619250614

CAPÍTULO 15 153

EDUCAÇÃO OLÍMPICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POSSÍVEL DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

André Campos de Lima
Camila Tomicki
José Luis Dalla Costa

DOI 10.22533/at.ed.27619250615

CAPÍTULO 16 165

ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM TERESINA, PIAUÍ

Nayara Gonçalves de Sousa
Carlos Eduardo Castro Ribeiro
Neylla Roberta Santos da Costa
Andressa de Oliveira da Costa
Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

DOI 10.22533/at.ed.27619250616

CAPÍTULO 17 173

EXPANDINDO HORIZONTES: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Fátima Aparecida Marinho Coelho
Gerson Tenório dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27619250617

CAPÍTULO 18 180

GAME OVER NA FALTA DE ATENÇÃO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri
Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende

Inácia Neta Brilhante de Sousa
DOI 10.22533/at.ed.27619250618

CAPÍTULO 19 188

GLICODOMINANDO: MEMORIZANDO A GLICÓLISE BRINCANDO

Gabriella Candian Felix Teixeira
Sílvia Carvalho
Paula Caputo Dutra de Oliveira
Igor Visconde Gonçalves
Andreia Laura Prates Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.27619250619

CAPÍTULO 20 197

GRAMÁTICA, INTERAÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Karyn Meyer

DOI 10.22533/at.ed.27619250620

CAPÍTULO 21 206

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O MATERIAL TORRE ROSA

Amanda Maria Fávaro
Thaís de Sá Gomes Novaes

DOI 10.22533/at.ed.27619250621

CAPÍTULO 22 223

METODOLOGIA ATIVA E INCLUSÃO: DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Adriana Paula Fuzeto
Gustavo Dias de Oliveira
Ítalo Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250622

CAPÍTULO 23 234

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: ASSOCIAÇÃO ENTRE APRENDIZADO EFETIVO E SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Carina Scolari Gosch
Bruna Silva Resende
Ray Almeida da Silva Rocha
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Priscila Lopes Neri
João Ayres do Couto Neto

DOI 10.22533/at.ed.27619250623

CAPÍTULO 24 244

MICRO ATIVIDADES PARA O CONHECIMENTO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri

Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende
Inácia Neta Brilhante de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250624

CAPÍTULO 25 253

O CICLO DE LEITURA COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO E DE AMPLIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JURUPIRANGA-PB

Saulo José Veloso de Andrade
Rosilene Cândido da Silva Lima
Cátia Silene da Silva Araújo
Karla Janaina Barbalho Maciel
Maria Leonilde da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250625

CAPÍTULO 26 258

O USO DA QUÍMICA FORENSE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA CONTEXTUAL PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DROGAS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Henry Charles Albert David Naidoo Terroso de Mendonça Brandão
Milene Graciele de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.27619250626

CAPÍTULO 27 263

OS TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cíntia Cristiane de Andrade
Paulo Cesar Canato Santinelo
Lucila Akiko Nagashima

DOI 10.22533/at.ed.27619250627

CAPÍTULO 28 273

PROJETO INTERDISCIPLINAR INOVADOR PARA APRENDIZAGEM: UM TREINAMENTO DESENVOLVIDO POR ALUNOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Ana Maria Chavão Brito Lombardi de Souza
Geraldo José Lombardi de Souza
Michelle Wenter

DOI 10.22533/at.ed.27619250628

CAPÍTULO 29 280

PROMOVER O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO TECNICISMO

Elines Saraiva da Silva Gomes
Mariangela Camba
Elisete Gomes Natário

DOI 10.22533/at.ed.27619250629

CAPÍTULO 30 292

RELAÇÃO MOTIVAÇÃO / ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA DISCENTES DA EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL

Rafael Ernesto Balen
Ana Flávia Ciríaco de Oliveira
Simone Deperon Eccheli

DOI 10.22533/at.ed.27619250630

CAPÍTULO 31	306
TPACK, UMA DIRETRIZ PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patricia Rodrigues Carvalho dos Reis	
Elisabeth dos Santos Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.27619250631	
CAPÍTULO 32	315
UMA PRÁTICA MUSICAL EM UM PROJETO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Willian Monteiro dos Santos	
Abigail Malavasi	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.27619250632	
CAPÍTULO 33	325
DISPLAY HOLOGRÁFICO INFANTIL PARA TABLETS	
Felipe Ferreira Sereno	
DOI 10.22533/at.ed.27619250633	
SOBRE A ORGANIZADORA	340

GRAMÁTICA, INTERAÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Karyn Meyer

Instituto Federal de São Paulo - Campus São Carlos – Pedagoga
UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Discente
Araraquara - SP

RESUMO: O presente trabalho visa discutir as relações entre gramática, interação, discurso e texto no ensino de língua materna, partindo de uma concepção de língua enquanto totalidade que se insere na prática social dos falantes. Questiona-se a separação escolar da língua em fragmentos, buscando argumentar em favor de um trabalho que integre as dimensões sintática, semântica e pragmática da língua. Trata-se de um estudo bibliográfico que discute gênero discursivo a partir de Bakhtin e Bakhtin (Volochinov) (2009; 2011) e trabalha com a perspectiva de ensino de gramática apontada por Neves (2002; 2018). Conclui-se que quanto mais possibilidades de expressão gramatical dominamos, maiores as possibilidades de leitura e escrita, mais capazes nos tornamos de lidar de forma intencional na elaboração dos discursos e mais hábeis nos tornamos em reconhecer a intencionalidade presente nos discursos alheios. Trata-se de um conhecimento que se vincula não aos rótulos que devem ser impostos aos componentes linguísticos,

mas sim de metalinguagem, compreendida enquanto reflexão e discurso sobre a própria linguagem, que nomeia mas não se fixa em limites e definições estanques. Isso implica reconhecer que em todo conteúdo gramatical se integram sintaxe, semântica e pragmática. Neste sentido, e assinalando-se o papel da escola enquanto locus privilegiado de acesso ao saber sistematizado (SAVIANI, 2012), entende-se que o ensino da língua materna não deve restringir-se aos gêneros discursivos presentes no cotidiano, tampouco isolar-se em análises gramaticais descoladas da interação e do discurso. Trata-se de compreender as funções dos elementos linguísticos em seu contexto e forma de enunciação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Gêneros discursivos. Interação e discurso.

GRAMMAR, INTERACTION, SPEECH AND TEXT

ABSTRACT: The present work aims to discuss the relations between grammar, interaction, discourse and text in the teaching of mother tongue, starting from a conception of language as a totality that is inserted in the social practice of the speakers. We question the school's separation of language into fragments, seeking to argue in favor of a work that integrates the

syntactic, semantic and pragmatic dimensions of the language. It is a bibliographical study that discusses discursive genre from Bakhtin and Bakhtin (Volochinov) (2009; 2011) and works with the perspective of grammar teaching pointed out by Neves (2002, 2018). It is concluded that the more possibilities of grammatical expression we dominate, the greater the possibilities of reading and writing, the more capable we become of intentional dealing in the elaboration of discourses and the more skillful we become in recognizing the intentionality present in the discourses of others. It is a knowledge that binds not to the labels that must be imposed on the linguistic components, but rather on metalanguage, understood as reflection and discourse on language itself, which names but does not set itself in limits and fixed definitions. This implies recognizing that in every grammatical content syntax, semantics and pragmatics are integrated. In this sense, and highlighting the role of the school as a privileged locus of access to systematized knowledge (SAVIANI, 2012), it is understood that the teaching of the mother tongue should not be restricted to the discursive genres present in everyday life, nor should it be isolated in grammatical analyzes of interaction and discourse. It is about understanding the functions of the linguistic elements in their context and form of enunciation.

KEYWORDS: Grammar Teaching. Genres of Speech. Interaction and discourse.

E chegamos à função da escola nesse mundo da magia da linguagem. Se, como diz Veríssimo, a escrita traz o preço de roubar a palavra à sua vulgaridade democrática, cabe aos professores, que são aqueles a quem é dado levar às gerações a força da linguagem e a força da cultura, reverter o processo e reverter o argumento: cabe-lhes valorizar a democrática palavra falada, sim, mas sua missão muito particular é vulgarizar democraticamente a palavra (escrita) dos livros sem tirar-lhe o sortilégio. Acreditemos ou não em sortilégios.

Maria Helena de Moura Neves

Tratar do ensino de gramática na escola pode ser ainda um assunto espinhoso. Entre os defensores fervorosos deste conteúdo escolar e aqueles que o abominam há um debate acirrado. Isso não se faz presente apenas no ambiente escolar e acadêmico, mesmo nas redes sociais, por meio dos vídeos sobre regras gramaticais e postagens sobre o “escrever correto”, pode-se notar a polêmica que se desenvolve em torno da temática.

Entretanto, nos discursos que circulam de forma mais geral, há uma certa identificação entre os termos “gramática” e “prescrição de normas”. É como se estudar regras fixas, classificações padronizadas e consolidadas fosse o objeto de estudo desta parte do conteúdo programático de língua portuguesa. Não é à toa que diversas escolas ainda dividem o conteúdo desta disciplina em três “frentes”: literatura, gramática e redação.

Há, nesta visão, uma concepção inerente de língua como algo fragmentado e que, na escola, se separa daquela língua que circula nos mais diferentes espaços da prática social. Embora no campo da pesquisa os estudos sobre discurso, gramática e suas inter-relações sejam já abundantes, há pouco deles que se note nas práticas

escolares.

Os próprios documentos oficiais acabam por se utilizar da perspectiva discursiva para esvaziar os programas escolares de conteúdos gramaticais. (ver, por exemplo, o programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - 2010).

Neste sentido, o que se pode notar é uma separação escolar entre gramática, discurso e texto, desconsiderando a interação inerente ao uso da linguagem. Urge, pois, que esta concepção seja superada. Conforme aponta NEVES, em uma abordagem funcional

(...) Não se quer falar da GRAMÁTICA que está apenas em rótulos ou esquemas, mas da GRAMÁTICA que está em todo “verbo”, ou seja, em todo uso da “palavra”. Por isso, a diretriz central é falar da língua portuguesa falando da linguagem em uso, falando dos procedimentos de constituição dos enunciados vivos na linguagem. (...) o estudo da GRAMÁTICA da língua portuguesa pode e deve centrar-se em reflexões sobre a linguagem nas diferentes situações de uso, nos diferentes gêneros discursivos e nos diferentes tipos (ou sequências) de texto. (NEVES, 2018, p. 18)

A materialidade da linguagem deve ser posta em jogo. De que forma os diferentes discursos se materializam? Quais gêneros discursivos circulam? Há, na materialidade da linguagem uma certa estabilidade nos gêneros discursivos, mas estudar apenas a estabilidade é, também, rotular. Se pegarmos materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, logo notaremos, por exemplo, que o gênero conto de fadas traz como marca o início por “Era uma vez...”, como se outros inícios não fossem possíveis, como se o que marcasse o gênero fosse o uso cristalizado desta expressão. Seria, então, impensável outro gênero que se iniciasse com essa expressão. De certa forma, isso limita a compreensão das possibilidades de criação de sentidos na língua.

Decerto que um determinado gênero discursivo deixa de desempenhar sua função social quando adentra o espaço escolar, visto que passa a ser objeto de estudos e passa a compor outra situação de enunciação, a aula. Tendo em vista a concepção apontada por Bakhtin de gênero discursivo, o processo de conscientização, de conhecimento do gênero deve conduzir a compreensão de que os elementos que o compõem, as escolhas do locutor, desde o nível do léxico, ao sintático e ao estilístico, têm seus fundamentos na situação concreta de enunciação, no direcionamento que dela se faz ao outro. Se não se leva em consideração este direcionamento, a relação do falante com o outro, não é possível compreender de fato um gênero. No caso da escola, trata-se de estudar, intencional e diretamente, as formas de organização da expressão dentro dos enunciados daquele gênero. Isso engloba também estudar de que maneira a gramática possibilitou a criação daqueles sentidos e não de outros. Assim, como afirma Neves “isso é exatamente o que a escola tem que oferecer a seus alunos: o exercício da LINGUAGEM juntamente com o da METALINGUAGEM.” (NEVES, 2018, p.37)

A escrita é marcada pela operação consciente nos diversos aspectos da linguagem. Ela parte de uma ideia bem definida do que se pretende dizer e possui um

motivo e um direcionamento precisos. O indivíduo molda sua enunciação, seleciona as estruturas gramaticais adequadas, faz escolhas do léxico que melhor atenderão aos objetivos de sua enunciação e faz tudo isso de forma consciente. Como afirma Luria, “(...) podemos dizer que a linguagem escrita, tanto por sua origem como por sua estrutura psíquica, diferencia-se radicalmente da linguagem oral e a **análise consciente dos meios de sua expressão** constitui sua característica fundamental.” (1986, pág. 170) grifos nossos.

Neste sentido, a escrita não pode ser vista de forma mecânica, tampouco considerada isolada da prática social. A análise consciente dos meios de sua expressão consiste no cerne do trabalho com leitura e escrita na sala de aula. Os mais diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade devem ser trabalhados de forma sistemática, e este trabalho não deve ser descolado do estudo das formas de produção de sentido por meio das estruturas gramaticais. Há que se considerar a relação que há entre o gênero, as formas escolhidas para a construção de sentido, e o direcionamento ao interlocutor, inserido em uma relação social determinada.

A interação não pode ser posta de lado, pois “O exercício de LINGUAGEM é a **interação** linguística: toda pessoa que usa a LINGUAGEM usa-a numa determinada situação de **interlocução**, e usa-a para falar (ou escrever) de alguma coisa para alguém. (...)” (NEVES, 2018, p.38). Afirma, ainda, Neves (2002, p. 226) que

(...) tem significado, especialmente para esse nível de ensino [ensino fundamental e médio], o tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática. (NEVES, 2002, p. 226)

O papel do interlocutor é fundamental no processo de construção do discurso. Cada enunciação é socialmente dirigida. Há a marca da interlocução na linguagem. Falo por uma dada razão e meu discurso se dirige a determinado interlocutor com vistas a significar algo. Locutor e ouvinte se integram nos enunciados e discursos. Não é sem razão que Bakhtin indica que

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia (sic) sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se (sic) sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, pág. 117)

Neste sentido, Bakhtin (2011) assevera que a expressão linguística se faz a partir da seleção de recursos dentre um arcabouço de possibilidades que a língua fornece. No entanto, esta seleção se põe em prática em enunciados concretos, tendo em vista

a interação, o interlocutor do discurso produzido. Afirma o autor que

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações de orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo do enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. (Bakhtin, 2011, pág. 306)

Assim, a gramática assume um papel de extrema relevância no ensino escolar de língua portuguesa quando é capaz de produzir, no aluno, a reflexão sobre as possibilidades de produção de sentido que as diferentes construções gramaticais da língua fornecem.

Não basta, neste sentido, trazer o texto para a sala de aula. Não é a presença do texto frente a de frases isoladas que permitirá o trabalho com a gramática nessa perspectiva. Mesmo com o texto, é possível notar em materiais didáticos, o ensino da gramática tendo a oração como unidade de estudo. Nestes casos, há um texto do qual são tiradas orações com as quais se realizam exercícios ditos gramaticais, como, por exemplo, classificação do tipo de sujeito, substituição de substantivos por pronomes, identificação de adjetivos, etc.. Afirma-se, assim, ter o texto como unidade de ensino, mas, na verdade, o trabalho permanece com o mesmo descolamento entre gramática, texto, interação e discurso.

Bakhtin assevera que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2011, pág. 285)

Pode-se, pois, trazer esta mesma reflexão para o ensino da gramática, posto que, quanto mais possibilidades de expressão gramatical dominamos, maiores as possibilidades de leitura e escrita, mais capazes nos tornamos de lidar de forma intencional na elaboração dos discursos e mais somos capazes de reconhecer a intencionalidade presente nos discursos alheios. Trata-se de um conhecimento que se vincula não aos rótulos que devem ser impostos aos componentes linguísticos, mas sim de metalinguagem, compreendida enquanto reflexão e discurso sobre a própria linguagem, que nomeia mas não se fixa em limites e definições estanques. Compreender, portanto, a não rigidez das definições categoriais da gramática é uma característica fundamental do ensino de língua materna. Conforme aponta Neves (2018, p. 26)

Outra característica necessária de um estudo da língua em uso – insista-se – é a atenção para a falta de rigidez de fronteiras em todos os campos de análise apontados. (...) O importante é que o reconhecimento dessas “indefinições”, na

categorização, longe de constituir ignorância dos fatos, constitui prova de que a língua não é uma entidade engessada e composta de compartimentos que devam apenas ser rotulados, sem atenção para seu funcionamento.” (NEVES, 2018, p.26)

Em um primeiro momento, pode parecer que o trabalho com os gêneros discursivos dispense o trabalho com a gramática e vice-versa. Certos conteúdos gramaticais, como as classes de palavras, muitas vezes se colocam como estanques, desvinculados de sua função no interior do discurso. Entretanto, conforme aponta Neves,

(...) as classes de palavras possuem, na base, uma definição categorial, mas seu funcionamento só se resolve plenamente nas construções. (...) o sentido, afinal, só se define na interação linguística, na situação real de uso em que as classes funcionam e em que as funções sintáticas se organizam. (...) Integram-se, pois, todos os componentes funcionais da linguagem (sintaxe, semântica e pragmática) pelos quais se obtém o resultado de sentido que faz do texto uma peça em função. (NEVES, 2018, p. 58)

Afirma ainda Neves (2018, p.25) que “A atenção para a verdadeira relação entre as categorias implica atenção para o uso real da linguagem, ou seja, para a interação e as peças que ela gera: os textos, no discurso. ”

O que se coloca aqui de forma evidente é que, conforme apontado por Neves, em todo conteúdo gramatical se integram sintaxe, semântica e pragmática. Daí a necessidade de se entender a gramática em sua relação com o texto e com o discurso, como parte de uma interação, entender a gramática como “cálculo de produção de sentidos” (NEVES, 2018, p.24). Neste sentido

(...) é de esperar que a escola entenda que tem a obrigação de fornecer aos estudantes a oportunidade dessa extraordinária experiência de língua que a reflexão sobre a linguagem possibilita. Obviamente cada momento dessa atividade metalinguística representa paralisação consentida da interação verbal efetiva, representa congelamento da imagem num recorte da produção e da recepção da expressão linguística. Entretanto, tal atividade, se reflexivamente bem conduzida, não é artifício, é, sim, instrumento metodológico que permite penetrar na complexidade da produção de sentido pela linguagem verbal. (NEVES, 2018, p. 20)

Em termos de conhecimento acerca da língua materna, cada falante se apropria de sua forma oral de modo espontâneo. A gramaticalidade da língua nos é dada pelo contato que temos com ela nas situações reais de enunciação. Não nos é necessário consultar uma gramática normativa sempre que formos produzir um novo enunciado, tampouco no dicionário quais palavras, em via de regra, devemos usar. Bakhtin nos coloca que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (Bakhtin, 2011, pág. 283)

Qual seria então o papel da escola no ensino de língua materna? Se entendemos que a aquisição da língua materna se dá na relação que o sujeito estabelece com ela em

situações concretas de enunciação, não poderíamos dispor deste conteúdo escolar? À escola, tendo como cerne a definição da educação como ato de produzir no indivíduo a humanidade produzida histórica e socialmente pelos homens (SAVIANI, 2012), caberia então o papel de fornecer ao aluno possibilidades outras que não aquelas presentes no cotidiano mais imediato no aluno. O ensino da escrita, a que muitos alunos não têm contato fora da escola, é uma de suas funções mais importantes. Seja porque a escrita em nossa sociedade desempenha um papel de extrema relevância, seja porque o acesso aos demais conhecimentos nos vem por meio dela, a aprendizagem da escrita se coloca como ponto fulcral da educação escolar. Mas não é possível conceber que o ensino desta se configure como isolado das práticas sociais que envolvem seu uso. Isso deve contemplar, principalmente, os usos não-cotidianos da linguagem, aos quais os alunos não teriam acesso fora do ambiente escolar. Principal, mas não exclusivamente. A linguagem utilizada no cotidiano, os gêneros que circulam no cotidiano também revelam aspectos importantes da gramática da língua. É preciso, conforme aponta Neves,

(...) verificar, exatamente nos (variados) usos, tudo o que é possível fazer com a linguagem e obter com a linguagem. (...) No centro está a noção de que, à parte o núcleo duro da GRAMÁTICA de uma língua, tudo no uso linguístico são escolhas. Os diferentes gêneros abrigam diferentes inserções das possibilidades de produção linguística, e, embora seja inatingível a lida com todas as possibilidades, a simples visão de que é assim que a linguagem funciona já constitui abertura para uma percepção reflexiva a GRAMÁTICA (do modo de funcionamento) da língua. (NEVES, 2018, p. 22-23)

Nesta direção, a questão normativa se coloca sob outro prisma. Não mais da prescrição, mas sim da análise linguística. A metalinguagem serve a outro propósito. Trata-se aqui de compreender as funções dos elementos linguísticos em seu contexto e forma de enunciação. As normas, assim entendidas, podem nos sinalizar ainda a relevância do ensino da norma padrão, visto que é por meio dela que muitos discursos circulam (especialmente na escrita) e que, ao privar o aluno do domínio da norma padrão o privamos, consoante, do acesso a uma gama de discursos que normalmente não fazem parte de sua vida cotidiana. Isso se coloca para o falante, conforme aponta Bakhtin, de um ponto de vista discursivo-funcional, ou seja, não importa de imediato o que é aquele dado elemento, e sim, o que posso fazer com ele em meu discurso. Bakhtin aponta que

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si

mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. (Bakhtin, 2009, pág. 95-96)

Entretanto, há que se ter em conta que o ensino escolar é sistematizado, e que deve ter como foco o ensino de um corpo sistematizado de conhecimentos produzidos sobre a língua. Isso, conforme temos assinalado, não se descola da prática social de uso da língua, tampouco pode se limitar a ela, no sentido de que não basta produzir e acessar textos e discursos. O conhecimento que se obtém na escola sobre a língua deve, conforme aponta Saviani (2012) partir da síntese para a síntese por meio da análise. Parte-se da compreensão que o aluno tem do discurso, da gramática, da língua, da linguagem, de seus elementos, etc., passando-se à análise sistematizada destes elementos, para que o aluno atinja um grau superior de compreensão da linguagem, de suas estruturas e usos, não só na esfera de discursos a que já tem acesso, mas também a outras, tais como a literatura, por exemplo. Os textos literários podem funcionar como base para análises gramaticais, visto que, como aponta Neves

Particularmente falando do abrigo dos textos literários, propõe-se, sim, não perder a oportunidade de, pela reflexão, penetrar, muito particularmente, na composição de sentidos e efeitos nesses textos, cuja elaboração partiu de um usuário privilegiado da língua, um criador. Sabemos que, na literatura, estamos em um universo que não se propõe com nenhum limite a não ser o atingimento da expressão plena pela linguagem: e daí a noção geral e comum de que a literatura tem propriedades que a singularizam, por exemplo, a noção de que um escritor tem “estilo”. Ora, a literatura se singulariza exatamente no sentido de que, nela, em princípio, não há outras pressões que não a plenitude da expressão pela linguagem. (...) Daí porque o poeta dá, com toda naturalidade, lições soberbas de GRAMÁTICA da língua. E daí porque o texto literário tem abrigo especial na reflexão sobre os usos, sem entender-se, de modo algum, que a linguagem literária (deste ou daquele autor) está sendo oferecida como modelo de conduta no uso da linguagem. (NEVES, 2018, p. 23)

Frente as possibilidades de expressão que a literatura coloca em sua plenitude, o trabalho com gramática sobre este texto (e todos os outros), deve incidir na análise gramatical colada ao texto e ao discurso, às significações que suas diferentes formas de organizações proporcionam e à geração de sentido ligada ao interlocutor. Não se trata de uma fórmula para se seguir no ensino de língua portuguesa, até porque não há uma. Trata-se de refletir a respeito da proficuidade do trabalho com a gramática por meio dos diferentes textos e discursos na escola, tendo como foco os sentidos criados pelas diferentes possibilidades de expressão da língua. Não há sentido na divisão do estudo da língua em “frentes” como assinalamos no início do texto quando se compreende a linguagem enquanto totalidade. E isso não podemos perder de vista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Os gêneros do discurso**. IN: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médica, 1986.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2002.

_____. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-427-6



9 788572 474276