

Argumentação e Linguagem

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Argumentação e Linguagem

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)	
A694	Argumentação e linguagem [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 978-85-7247-530-3 DOI 10.22533/at.ed.303191408 1. Língua portuguesa – Composição e exercícios. 2. Linguística. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 469.8
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Ai Palavras! ... Todo o sentido da vida principia à vossa porta; o mel do amor cristaliza seu perfume em vossa rosa; sois o sonho e sois audácia, calúnia, fúria, derrota... A liberdade das almas, ai! com letras se elabora... E dos venenos humanos sois a mais fina retorta: frágil como o vidro e mais que o são poderosa! Reis, impérios, povos, tempos, pelo vosso impulso rodam... Cecília Meireles ...

Porque a verdadeira caverna, aquela que nos proíbe a relação com a realidade, aquela que nos obriga a viver no meio das sombras, é, para mim, a linguagem. Oswald Ducrot. Não há como pensar a argumentação na linguagem sem que se façam referências à retórica clássica, principalmente se o ato de argumentar for entendido como uma forma de gerenciar o discurso, de modo a se obterem resultados efetivos sobre as práticas sociais humanas. É justamente o funcionamento pragmático dos textos/discursos que nos permitem dizer, hoje, que os mesmos se nos apresentam revestidos de caráter ideológico, somente para citar um dos efeitos das ações das práticas linguísticas sobre as sociais. Nesse sentido, presume-se que a instrumentalidade do discurso argumentativo retrata-se nas formas como os argumentos são apresentados nos textos, de modo a criar um sentido de identidade entre falante/escritor e ouvinte/leitor. As atividades cognitivas da leitura e da compreensão estão inter-relacionadas, ainda que não se tenha como garantia indicativos de entendimento textual, afirmam Löbler e Flôres (2010, p. 181). Flôres e Gabriel (2012) defendem que a leitura pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, sejam elas: com foco no autor, no texto ou no leitor. Abraça-se, então, neste trabalho, a pesquisa sobre a leitura e foco no texto de diferentes formas.

Coscarelli (2002, p. 01) afirma que a leitura pode ser vista como um todo sem divisões, uma visão genérica e compactada que dificulta o trabalho do professor em ajudar os alunos em desenvolver o processo de leitura. Segundo a autora: A leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas. O processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático. Faz parte da atividade leitora apresentar sentidos para a informação ali exposta, buscando a reflexão, os questionamentos e os possíveis diálogos entre ela e o leitor. Para tal, essa prática envolve o aspecto de reconhecer o código linguístico, assim como depreender os sentidos que esse código desenvolve a partir das relações semânticas, Löbler e Flôres (2010, p. 188).

O leitor tem a função de decodificar o texto e identificar as pistas que o autor vai deixando ao longo desse texto, além de formular representações mentais sobre as informações contidas ali, Löbler e Flôres (2010, 192). Ele suscita hipóteses, realiza inferências, ativa o seu conhecimento prévio, tudo isso objetivando compreendê-lo. Löbler e Flores explicam assim o processo de compreensão: A compreensão da língua escrita é uma atividade complexa e onerosa do ponto de vista cognitivo, pois consiste em relacionar, concomitantemente, o que é lido a conhecimentos preexistentes. Para fazer tal síntese, o cérebro do leitor mobiliza os conhecimentos que já possui, relacionando-os

ao processamento em realização, ou seja, fazendo a articulação paralela entre o sabido e o desconhecido, no decorrer da própria leitura.

Nesse processo de diálogo com o texto, o leitor tenta identificar as intenções do autor por este ou aquele vocabulário, as intenções de formalidades ou informalidades, ou ainda, identificar quem está falando naquele texto. Ducrot (1990, p.15) defende que o enunciado é polifônico e que, portanto, existem algumas pessoas envolvidas em sua existência. Dentre elas, declara a existência do locutor, sujeito discursivo responsável discurso, e enunciadore, responsáveis pelos pontos de vista ao longo do discurso.

O enunciado, assim como o discurso, é único e sempre terá um autor, denominado sujeito empírico, Ducrot (1990) Os jornalistas, por exemplo, ao noticiarem ou reportarem determinada informação, fazem-na através das argumentações, que são entendidas por Ducrot como uma sequência de dois segmentos que compõem um discurso relacionados por um conector.

Argumentar é apresentar um ponto de vista. Entretanto, cabe ao leitor, durante a atividade leitora, apreender os diferentes sentidos que vão sendo desenvolvidos ao longo do discurso destes profissionais.

Acredita-se que, ao se analisar as palavras envolvidas nesses discursos jornalísticos, pode-se facilitar a compreensão dos sentidos ali inscritos. Diante disso, apresenta-se, como objetivo geral deste trabalho, a análise do papel que o léxico desempenha (palavras plenas e palavras instrumentais) na construção do sentido dos discursos desdobraram-se em múltiplas linguagens. A construção de sentidos nos diferentes e múltiplos discursos não é realizada da mesma maneira, não segue uma regra que se comportam diferentemente no momento de construção desses sentidos.

Um conjunto de considerações pragmático-discursivas constitui o cerne da história da retórica. O retorno à retórica faz sentir que muitas das preocupações atuais dos estudiosos da linguagem, no que concerne à eficácia da palavra, assentam-se em preceitos advindos dos clássicos e dos teóricos contemporâneos da argumentação.

Avulta das considerações tecidas um aspecto particular caracterizador do dinamismo da linguagem, que é o lugar ocupado pelos sujeitos que lançam mão de argumentos relativos aos seus objetivos comunicativos e objetos de discurso. Nesse sentido, defrontamo-nos com uma subjetividade enunciativa que extrapola os limites de uma consciência empírica do sujeito. Pela enunciação que o constitui, ele mobiliza um ou mais coenunciadores, fazendo-os aderir ou refutar o universo de significações ou sentidos atribuídos histórica e culturalmente aos objetos de predicação. O enunciadore é, para mim, o grande tecelão do mundo representado nos eventos comunicativos de que participa. Nesse sentido é que cabe nos estudos da argumentação, ou da construção argumentativa dos textos, aproximar teorias de textos e discursos das teorias sociológicas, assumindo, portanto, um posicionamento multidisciplinar perante a investigação dos fenômenos linguísticos.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A LITERATURA SOBRE O SEXO E A SEXUALIDADE NO BRASIL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.3031914081	
CAPÍTULO 2	13
A FALA DE ULYSSES GUIMARÃES NA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	
Tayson Ribeiro Teles	
DOI 10.22533/at.ed.3031914082	
CAPÍTULO 3	24
A ARGUMENTAÇÃO E A RETÓRICA NO SERMÃO DA SEXAGÉSIMA, DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA: UMA ABORDAGEM PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	
Gabriela Lages Veloso Letícia Rodrigues da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3031914083	
CAPÍTULO 4	35
ARQUITETURA DA ARTE DE CONTAR: A NATUREZA SOCIOLÓGICA E A COMUNICAÇÃO ESTÉTICA NO CONTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	
Márcia Adriana Dias Kraemer Alba Maria Perfeito	
DOI 10.22533/at.ed.3031914084	
CAPÍTULO 5	55
COMO TRABALHAR A LITERATURA SOB REGIMES AUTORITÁRIOS EM SALA DE AULA	
Cícera Tayana Francelino Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.3031914085	
CAPÍTULO 6	66
A INTENCIONALIDADE MARCADA NOS TEXTOS INSTRUACIONAIS: O QUE HÁ DE NOVO NISSO?	
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira Sílvia Adélia Henrique Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3031914086	
CAPÍTULO 7	85
DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Maria Auxiliadora Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.3031914087	
CAPÍTULO 8	103
IGREJA” E “SENHOR”: A CRÍTICA À RELIGIÃO NAS LETRAS DE MÚSICA DA BANDA TITÃS À LUZ DAS REFLEXÕES BAKHTINIANAS	
Claudia de Fátima Oliveira Camila de Araújo Beraldo Ludovice	
DOI 10.22533/at.ed.3031914088	

CAPÍTULO 9	114
FICÇÃO E MEMÓRIA EM <i>SIMÁ</i> : ROMANCE HISTÓRICO DO ALTO AMAZONAS, DE LOURENÇO DA SILVA ARAÚJO	
Daniel Padilha Pacheco da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.3031914089	
CAPÍTULO 10	133
PRESENÇA E USO DOS MARCADORES DISCURSIVOS EM ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Cristina Corral Esteve	
DOI 10.22533/at.ed.30319140810	
CAPÍTULO 11	146
VARIAÇÃO FONÉTICA NO POVOADO ONÇA DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS FENÔMENOS DE REDUÇÃO DO DITONGO “OU” EM “O” E REDUÇÃO DO DITONGO “EI” EM “E”.	
Shayra Brunna Silva Marques	
Ana Claudia Menezes Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.30319140811	
CAPÍTULO 12	157
PLE + ELO: UMA EXPERIÊNCIA VIRTUAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFLA	
Débora Racy Soares	
DOI 10.22533/at.ed.30319140812	
CAPÍTULO 13	164
MOBILED-ASSISTED LANGUAGE LEARNING: QUESTÕES ACERCA DO USO DE SMARTPHONES EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	
Luana de França Perondi Khatchadourian	
DOI 10.22533/at.ed.30319140813	
CAPÍTULO 14	175
MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA PROPOSTA POR MEIO DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS	
Patrícia Helena da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.30319140814	
CAPÍTULO 15	189
ORIGENS E FRONTEIRAS DO COSMOS: O PODER DA PALAVRA	
Márcio Moreira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.30319140815	
CAPÍTULO 16	199
MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO	
Maria de Lourdes Rossi Remenche	
Ana Paula Pinheiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140816	

CAPÍTULO 17	211
O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Alice Santos Pimentel Nunes	
Terezinha de Jesus Dias Pacheco	
DOI 10.22533/at.ed.30319140817	
CAPÍTULO 18	223
NARRATIVAS COERENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM GRUPOS VULNERÁVEIS	
Dóris Cristina Gedrat	
André Guirland Vieira	
Gehysa Guimarães Alves	
Cláudio Schubert	
DOI 10.22533/at.ed.30319140818	
CAPÍTULO 19	235
BEM-ME-QUERO, BEM-TE-QUERO: UM PROJETO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL SOBRE CORPOREIDADE E GESTÃO DO CUIDADO	
Roselaine Vieira Sônego	
Allan Henrique Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.30319140819	
CAPÍTULO 20	248
MASCULINIDADE NA LITERATURA: UMA HISTÓRIA HERDADA SOCIALMENTE	
Francisco Heitor Pimenta Patrício	
Cícero Hériclis Ângelo Pereira	
Josilene Marcelino Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140820	
CAPÍTULO 21	260
ENSINANDO PLE NA UFLA ATRAVÉS DO AVA - AVANÇAR	
Débora Racy Soares	
DOI 10.22533/at.ed.30319140821	
CAPÍTULO 22	267
MARCAS DOS PAISES IMPERIALISTAS NA CONSTITUIÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Rosa Maria Silva Braga	
Lucia Torres de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140822	
SOBRE A ORGANIZADORA	277
ÍNDICE REMISSIVO	278

MARCAS DOS PAISES IMPERIALISTAS NA CONSTITUIÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rosa Maria Silva Braga

Mestranda do Curso Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Acre. Licenciada em Pedagogia/UFAC. Especialista em Metodologia Ensino do Pré-Escolar e Fundamental - UFAC e em Tecnologias em Educação - PUC/RJ. Docente da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Acre – SEE. Atualmente Formadora e Assessora Pedagógica do NTE Rio Branco/SEE.

E-mail: rosabragante@gmail.com

Lucia Torres de Oliveira

Mestranda do Curso Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Acre. Licenciada em História/UFAC. Docente da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Acre – SEE. Atualmente Formadora e Assessora Pedagógica da SEE. Email: ltorresac@gmail.com

1 | INTRODUÇÃO

Descortinar outras versões da História do Brasil nos seus diferentes períodos históricos não contadas a partir da ótica do dominador, que no caso brasileiro tem o nome de colonizador, não é algo simples, porque foi através da versão contada a partir dessa ótica, que aprendemos a admirar aos “benfeitores” de nossa nação.

Sendo a instituição escola, uma das principais formas de acesso a História do país

para a maioria do povo brasileiro, mediada pelos livros didáticos, poucos tiveram acesso a outras versões, prevalecendo na transmissão para as novas gerações, a versão contada pelos europeus. E assim como na história do Brasil, a história da educação brasileira, nos foi contada nos cursos de formação de professores de forma linear ou evolutiva.

A história linear, mesmo envolvendo áreas sociais, econômicas, culturais e educacionais, não deixa de trazer certo conforto. “Histórias evolucionária [...] são comparativamente fáceis de construir. Elas recontam as mudanças e termos de sequencias e consequências numa instituição existente” (HAMILTON, 2001, p.47). O deparar-se com outra versão, “se por um lado, é conscientemente desafiadora e desconfortante, [...] é também libertadora” (HAMILTON, 2001, p.48).

Considerando que a educação não está isenta as formas de organização políticas, econômicas, sociais e culturais em cada período histórico e que a educação brasileira, em sua expressão formal, já nasce nos formatos das experiências educacionais dos colonizadores portugueses, o artigo tem como objetivo analisar a constituição e a reorganização da educação escolar brasileira, ressaltando aspectos da colonização portuguesa aos dias atuais, não

tão explícitos na historiografia da Educação Brasileira, pois, como afirma Fernandez Enguita (1989, p. 131), “[...] é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja [...]”.

Busca também, destacar como a influência dos países imperialistas fizeram-se presentes nos diferentes contextos históricos, todavia, de forma mais acentuada na década de 90, quando a influência dos organismos internacionais, numa perspectiva gerencialista, direcionaram à formação escolar para as demandas do mercado de trabalho, ação que demandou reformas curriculares, entre elas, a discussão e fomentação gradativa da formação continuada dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula.

Através de uma revisão bibliográfica ancorada em autores como: Faria Filho (2011), Fernandez Enguita (1989), Hamiton (2001), Horta (2012), Nóvoa (1986), Oliveira (2000, 2005), Paiva (2011), Palma Filho (2005), Souza (2008), Vincent (2001) e Xavier (1999), a análise da constituição e reorganização da educação escolar brasileira, tenta também desmitificar a aparência humanitária das ações educacionais dos organismos internacionais, levantando reflexões quanto a possíveis potencialidades, desafios de rompimentos e/ou reorganização para uma educação com identidade nacional.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A constituição do modelo escolar de educação no Brasil

Sendo a educação uma atividade humana, em cada povo ou sociedade se manifestará de forma sistemática ou assistemática, haja vista que,

uma das tarefas fundamentais de todas as sociedades humanas organizadas é a transmissão, de geração e geração, de um modo coletivo de viver e compreender o mundo (NÓVOA, 1986, p. 07),

No caso da educação brasileira, sua constituição é marcada por continuidades e descontinuidades, ou avanços e retrocesso, uma vez que historicamente, “mais que uma evolução, a história da educação é de uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções” (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p.129).

A partir da colonização portuguesa, registrada na História oficial como “Descobrimiento do Brasil”, o modelo escolar de educação no Brasil, será herdeiro de traços de países europeus, uma vez que, as primeiras escolas criadas pelos Jesuítas, chamadas de escolas de primeiras letras, já nasceram com o vínculo estatal (Coroa Portuguesa), funcionando com planos de estudos definidos e espaços próprios. Paiva (2011), referindo-se sobre educação no Brasil no período Colonial afirma que:

Há que se buscar na história portuguesa e no seu desdobramento em terras brasileiras o lugar que a escola ocupou na organização social. [...] desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever e a contar e cantar (PAIVA, 2011, p.43).

O referido autor destaca ainda,

[...], mas, o que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mas do que a resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar a adesão *plena* à cultura portuguesa. [...] O *Ratio studiorum*, que organizava os estudos da Companhia, estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A Gramática média; a Gramática Superior: as Humanidades; a Retórica. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio. A presença greco-romana é incontestável (PAIVA, p. 43-44, grifo do autor).

Ainda para o referido autor, era consenso entre os colonizadores, que esse formato educacional era importante para a sociedade brasileira da época.

A manutenção do sistema cultural estava a exigí-lo. Esses filhos seriam ou padres, os advogados, ocupariam cargos públicos, possibilitariam à sociedade se reproduzir. [...], por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2011, p.44).

Passados dois séculos, as relações sociais e econômicas e culturais brasileiras passam por transformações e o modelo de educação dos jesuítas em certo momento, deixa de atender aos interesses dominantes na Colônia, uma que,

As relações sociais estavam sendo novamente modeladas e uma nova constelação de valores, hábitos, comportamentos, instituições vão se impondo, claramente calçados no processo de colonização exploradora. O modelo colonial, nesses termos, vai invadindo e conformando todas as áreas da vida social, aumentando assim, cada vez mais, a distância entre as letras e a vida vivida, [...] A desmitificação das verdades absolutas já se fizera sentir desde as grandes descobertas, desdobrando-se mais intensamente com o desenvolvimento do mercantilismo [...]. A sociedade se transformara culturalmente[...]. O colonizador português experimentava, no seu dia a dia, a necessidade de desobedecer às normas *verdadeiras*, a casa se fazendo norma. Essa experiência cotidiana pautava a consciência e conformava o agir das pessoas. E o colégio jesuítico continuava formando *letrados* (PAIVA, 2011, p. 56, grifo do autor).

Em um contexto histórico com novos interesses, a Companhia de Jesus é expulsa do Brasil pelo Marques de Pombal. Entretanto, ainda no período colonial, é encontrado no Brasil, segundo Paiva (2011), as escolas régias ou de “cadeiras públicas de primeiras letras”, com professores nomeados pelo governo, que funcionavam em lugares adaptados. Além dessas escolas, Paiva (2011), também registra, a existência das escolas domésticas que funcionavam em espaços particulares adaptados, onde o professor era pago pelo chefe da família ou pelo proprietário da terra, geralmente um fazendeiro, que no século XIX, chegavam a ser maiores em quantidades, que as escolas com os professores contratados pelo estado.

No período Imperial, educação brasileira, passará por momentos semelhantes aos ocorridos em Portugal, relatadas por Nóvoa (1986), com escolas de primeiras letras (ler, escrever e contar), de educação elementar e de ensino primário, assim como, também serão encontrados nas escolas da época o método mútuo e a cartilha escolar que utilizados em Portugal. Essas semelhanças também são registradas por

Paiva (2011).

Tratando desse período, Faria Filho, registra que a “historiografia consagrada sempre concebe a educação primária brasileira no século XIX confinada a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana” (FARIA FILHO, 2011, p. 135). Para o referido autor, apesar de as vezes esse período ter sido considerado por alguns como uma fase ruim,

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores”. Questões como a necessidade e a pertinência ou da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provincianas em busca do ordenamento legal da educação escolar (FARIA FILHO, 2011, p. 135).

O referido autor, também registra, a participação pequena e pulverizada do Estado no processo de escolarização ao longo do período Imperial e que nem a instituição escolar tinha destaque social no período. “Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar nas formações de novas gerações” (FARIA FILHO, 2011, p.136).

Nesse contexto,

[...] o estado ao prover instrução, buscava não somente uma estratégia civilizatória para o povo brasileiro, mas também a sua utilização comum mecanismo de controle da população. O Estado Imperial, e sobretudo as províncias do Império a partir do Ato Adicional de 1834, foram pródigos em estabelecer leis referentes a instrução pública (FARIA FILHO, 2011, p.137).

Todavia, somente os atos legais não eram suficientes para o enfrentamento da escassez de recursos e diversidades das províncias na oferta da educação primária,

[...] a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários a inserção, mesmo que forma muito desigual, dos pobres a vida social (FARIA FILHO, 2011, p.138-139).

Ao longo do séc. XIX, a tendência da educação brasileira na República Velha, com vista o controle estatal da educação no Brasil, “[...] vai progressivamente assumindo as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa” (FARIA FILHO, 2011, p. 146). Ao mesmo tempo,

[...] as discussões pedagógicas sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização de sua função social específica, [...] tais discussões irão culminar na criação e construção dos grupos escolares, [...] concebidos e construídos como verdadeiros “templos do saber”, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas.[...] Neles e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República o seu projeto educativo exemplar e, por vezes espetacular. [...] a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador o grupo escolar atravessou

o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para controle sistemático do trabalho das professoras dentre outros aspectos (FARIA FILHO, 2011, p. 146-147)

Assim, no período de 1890 a 1960,

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernidade educacional em voga nos **países ditos civilizados**, ratificando a distribuição entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008, p. 19, grifo nosso).

Esse período é momento em que os princípios Iluminista são postos a prova, diante do medo de perda de mão-de obra e segundo Souza (2008), mesmo entre os Iluminista não havia consenso sobre a educação a ser dada ao povo, se ampla ou limitada. Isso em virtude do tempo “que a educação afastasse as camadas populares das atividades manuais, acarretando problemas na produção” (SOUZA, 2008, p. 20). A referida autora também registra que,

[...]ao longo do século XIX, a insuficiência dos saberes elementares (leitura, escrita e cálculo) para a formação do homem moderno passou a ser cada vez mais propalada, **nos países europeus e nos Estados Unidos**. O que ensinar ao povo passou a fazer parte dos debates políticos acerca da educação popular, [...] implicava selecionar no estoque de saberes da época [...], aqueles conhecimentos úteis considerados potencialmente relevantes para que a escola cumprisse suas finalidades, isto, é, que ela favorecesse uma visão mais racional do mundo, modificasse hábitos de condutas arraigados e conduzisse as novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade. (SOUZA, 2008, p. 20, grifo nosso).

Souza (2008), também registra, que nesse período, a pobreza era uma ameaça pública ao progresso, razão pela qual, muitos intelectuais defendiam que ofertar educação para a classe menos favorecida, seria uma medida de segurança social, ao mesmo tempo que a prepararia para a “vida produtiva”. Para essa autora, “a modernização do currículo da escola primária, na segunda metade do século XIX, foi uma consequência dessas múltiplas finalidades à educação popular” (SOUZA, 2008, p. 32). Apesar de não ter acontecido de forma rápida, as discussões sobre a renovação dos programas de ensino voltam-se a intensificasse somente no final do século XIX.

Nos anos que se seguiram à proclamação da República, em vários estados brasileiros, os governos estaduais buscaram implementar reformas da instrução públicas, visando a instruir um moderno aparelho de ensino para a promoção de educação popular. De modo geral, os dispostos legais incorporavam os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação e fixando o compromisso formal do poder público em ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas (SOUZA, 2008, p. 37).

Nesse momento, “o método indutivo tornou-se ícone da escola primaria moderna” (SOUZA, 2008 p. 37). Mas, duas outras medidas consideradas inovadoras foram apontadas como garantia de eficácia no sistema brasileiro: a formação dos professores realizada pelas Escolas Normais e a criação de um serviço de inspeção técnica para

o ensino (SOUZA, 2008). Paralelo a isso,

[...]a eficácia o sistema de ensino alicerçar-se-ia em quatro elementos primordiais: a graduação em séries, o cumprimento dos programas, o sistema de avaliação e a disciplina dos alunos. [...]. Ao longo da Primeira República, cada vez mais os programas de ensino primário buscavam regradar a prática docente, determinando minuciosamente o que e como ensinar. [...]. A escola considerada “templo da civilização” operava múltiplos sentidos, tanto a disciplinarização quanto a humanização, tanto a moralização quanto a apreensão da cultura científica e estética, códigos fundamentais da modernidade (SOUZA, 2008, p. 49;50;76).

Nesse contexto, um fato que merece destaque é que, com instalação da República em 1889, a igreja, pouco a pouco, vai aceitando o novo regime e encontrando formas de tirar proveito dele. Outro fato a ser considerado é que, segundo Horta (2012), a educação formal sempre esteve a serviço do estado, sofrendo pressão e influência filosóficas, políticas, ideológicas do momento histórico vivido. Mas a partir do Estado Novo, a

[...] decisão de utilizar a escola como aparelho ideológico do estado a serviço do estado [...] foi acentuada e escancara nos projetos educacionais no país, quando [...] Capanema revela a disposição do governo federal no intuito de presidir, orientar e controlar a reorganização do sistema escolar do país. [...] Além de um instrumento de inculcação dos princípios do Estado Novo, a educação deveria servir também de arma de luta ideológica (HORTA, 2012, p. 153-157-160).

Essa decisão entrará em confronto com os ideais escolanovistas expressa no Manifesto dos Pioneiros em 1932, uma vez que regime autoritário não iria combinar com os “valores e princípios caros aos pioneiros da educação nova como, obrigatoriedade, gratuidade e descentralização (PALMA FILHO, 2005, p. 15).

Concordando com Palma Filho (2005), Xavier (1999), registra que,

Para Anísio Teixeira, a regra de ouro da educação consistia em garantir a autonomia das instituições de ensino. [...]. Na sua visão, a centralização dos serviços escolares – nas Secretarias de Educação dos estados e municípios e no Ministério da Educação no nível da União – teria transformado cada uma das escolas em uma só escola *monstruosa e abstrata*, com seções espalhadas por todo o estado (XAVIER, 1999, p. 61, grifo do autor).

Paralelo a arena de disputa de princípios e valores para a educação nacional, Oliveira (2000) destaca que,

No ápice do ideário nacional-desenvolvimentista no Brasil durante as décadas de 50, 60 e até mesmo 70, foi marcante a preocupação com a educação como propulsora do progresso técnico, através da formação de recursos dentro dos padrões de exigências do modelo de industrialização adotado. Os esforços para qualificar os trabalhadores, a fim de se atender às necessidades do pleno desenvolvimento da economia, contribuindo para a criação de condições gerais de produção, marcaram profundamente o período, tendo como sua melhor expressão a criação do SENAI. [...]. Essa preocupação não se limitou, contudo, à formação de força de trabalho apta às mudanças tecnológicas e organizacionais exteriores ao sistema público de ensino; incluiu, ainda, questões políticas, como financiamento, controle e gestão da educação pública (OLIVEIRA (2000, p. 17).

Entretanto, “a legislação educacional do período de 1930-1960, apesar de alguns avanços, não soube traduzir em ações os princípios liberais democráticos presentes,

tanto no texto constitucional de 1934, quanto no ano de 1946” (PALMA FILHO, 2005, p.18). Fato também defendido por Barros (1960), ao referir-se à primeira LDB nº 4.204/61, quando afirma que,

O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal como foi aprovado pela Câmara dos Deputados, contraria inteiramente os princípios liberais e democráticos que norteiam os destinos de nosso país que foram inscritos na Constituição Nacional de 18 de setembro de 1946 (BARROS, 1960, p.307).

A partir de 1964, parte desses referidos princípios serão esquecidos, quando o Brasil irá enfrentar 20 anos de ditadura militar, que “a despeito do cerceamento das liberdades e direitos políticos e civis, irá paradoxalmente ampliar as políticas sociais de cobertura ampla e extensão universal”. (OLIVEIRA, 2005, p. 284). Durante esse período, no plano educacional, entre o final dos anos 70 e início de 80, diante de uma escola brasileira excludente, elitista e tecnicista, intensificam-se a luta por parte dos educadores, pela democratização da educação, por

[...] ampla defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino e de defesa de maior participação na gestão da escola. A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar (OLIVEIRA, 2005, p. 284).

Entretanto, a nova Constituição de 1988, também consolida os interesses econômicos e políticos dos países imperialistas, que se materializam nas reformas educacionais iniciadas na educação brasileira na década de 90.

2.2 A reorganização da educação brasileira sob a ótica de países imperialistas

A partir da década de 90, a crise mundial de acumulação do capital, gera uma nova necessidade de sua reestruturação, que será denominada de “globalização”. Por envolver economia, política e cultura, este novo movimento do capital internacional,

[...] trouxe como corolário, a flexibilização nas relações do trabalho e emprego, o que resultou em diversificação nas formas de contratação e crescente desemprego. Tal processo provoca uma crise social que condena a maioria da população a condição indignas de vida (OLIVEIRA, 2005, p. 280).

Estruturalmente, não há como desvincular as reformas na economia da educação. A partir da década de 90, a educação brasileira passou a ser reorganizada de modo atender as demandas do capital internacional. Autorizados pelos acordos firmados entre o governo brasileiro com organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD e UNESCO, estes organismos, passam através de assessorias técnicas e financeiras, a influenciar do ponto de vista pedagógico, científico, político, tecnológico e ideológico, as reformas na educação brasileira, onde

[...] a política educacional sofre alterações nas suas orientações tendendo a responder as demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos (OLIVEIRA, 2005, p. 280-281).

Nesse contexto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

9394/96, abrirá as portas legais para as reformas, garantindo os dispositivos que atendessem as exigências dos acordos assumidos pelo governo brasileiro com os organismos internacionais.

Assim, as reformas educacionais orientadas pelos organismos Internacionais a serem implementadas no território brasileiro, provocam mudanças no campo curricular e conseqüentemente na formação docente. Como conseqüências desses acordos, “assistimos, [...] um esvaziamento do sentido das políticas educacionais que recuperem a integralidade da formação humana” (OLIVEIRA, 2005, p. 295), que paulatinamente vão sendo substituídos por programas, projetos financiados e formatados com a assessoria técnica dos organismos internacionais. A exemplos desses programas, está o Programa Nacional de Tecnologias Educacionais – PROINFO, criado com objetivo de promover a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da Educação Básica, como meio de aquisição de competências e habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC, por professores e alunos (UNESCO, 2009).

Todavia, para implementar essa ação, os organismos internacionais, precisam também financiar a aquisição de equipamentos tecnológicos, fomentar a ampliação do acesso a conexão de internet e prestarem assessoria na formatação de programas de formação continuada para professores que visem o uso pedagógico das TIC no dia-a-dia da sala de aula, com vistas, a formar os futuros usuários e consumidores de tecnologias, com as habilidades e competências exigidas pelo mercado de cada vez mais competitivo. Pois, assim, “como no início da revolução industrial, a tecnologia é projetada para aumentar o lucro e o poder, o controle administrativo e o domínio à custa do trabalho significativo, da liberdade, da vida e do bem-estar [...]” (Oliveira, 2000, p. 33, Apud CHOMSKY, 1996: p. 234). Em outras palavras, no atual contexto, as tecnologias tornam-se indispensáveis no aumento da produtividade, diminuição de gastos com o pagamento de recursos humanos, maximização de lucros, além da garantia da hegemonia ideológica neoliberal, que contará com um exército de consumidores cada vez mais dependentes de tecnologias digitais.

Ainda nesse sentido, Fernandez Enguita, (1989, p.131), explica como o capitalismo foi tão capaz de dar forma a escolarização, ao afirmar que, “[...] as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente [...]” (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p.131). Infelizmente, essa influência a cada dia é expressa na legislação aprovada pelo poder político, que atende em primazia a hegemonia econômica do grande capital em detrimento as demandas de valor social do povo brasileiro.

3 | CONCLUSÃO

Uma análise da educação no Brasil do início da colonização aos dias atuais, poderá contribuir com elementos reflexivos que auxiliem no descortinar de fatores de

rupturas e continuidades no processo de constituição e reorganização da educação brasileira, que desde a colonização portuguesa tem tido nos países imperialistas seu padrão de medida, seja em momentos históricos por imposição, admiração e/ou submissão. Fato acentuado com as reformas educacionais iniciadas na década de 90, quando os interesses econômicos sobrepujaram aos sociais e humanos, mesmo quando disfarçados por bandeiras humanitárias como o da equidade social.

Nesse sentido, o estudo das marcas dos países imperialistas na constituição e reorganização da educação brasileira, pode auxiliar na identificação das reais intenções desses países, que defendendo causas sociais em países classificados por eles como terceiro mundo, buscam garantir não somente mão de obra barata e consumidores, mas também, a hegemonia ideológica do capital internacional.

Por tudo o que foi tratado nesse estudo, parafraseando Fernandez Enguita (1989), conclui-se que a educação brasileira, materializada na educação escolar, não é o resultado de uma evolução histórica, mas que se constituiu e se reorganizou em arena de disputas entre a busca da hegemonia mundial que os países imperialistas tentam impor através de assistência técnica, financeira, condicionalidades a países como o Brasil e os desafios que os educadores brasileiros enfrentam no rompimento e/ou na reorganização para uma educação com identidade nacional, razão que talvez explique, porque as reformas dos anos 90 ainda não alcançaram o sucesso pretendido pelos organismos internacionais em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Roque Spencer M. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.135-149.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: a educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HAMILTON, David. **Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna**. Tradução de Luiz Ramires. Revista Brasileira de educação. Nº 1, jan. /jun. 2001.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2ª ed. rev., Campinas, SP. 2012.

NÓVOA, Antônio. **Do Mestre-Escola ao professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal. (Séculos XIX-XX)**, Lisboa: Ed. ISEF – Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada, 1986.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

_____; DUARTE, Adriana. **Política como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva. Florianópolis: vol. 23, n. 02, P. 279-301. Jul. /dez. 2005.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuíta no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.43-59.

PALMA FILHO João Cardoso (org.). A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. In **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3ª Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro, Companhia das Letras**, São Paulo, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo, Cortez, 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE Bernard; THIN Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun./2001.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores** – Módulos de Padrão de Competências. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>. Acesso 25.07.2016.

XAVIER, Libânea N. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestre 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 e/ou Relações Étnico-raciais. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise linguística 85, 100, 102

Argumentação 2, 24, 33, 34, 135, 136

Atos de Fala 66, 68, 76

C

Contemporâneo 42, 53

D

Ditadura Militar 1, 5, 7, 10, 11, 55, 56, 57, 59, 63, 65, 104

E

Educação Brasileira 2, 268, 276

Escrita 85, 156

G

Gênero 35, 205, 248

L

Leitura 5, 30, 66, 84, 85, 100, 101, 263

Leitura na escola 66

Letramento literário 24, 33, 34

Linguagem 2, 13, 33, 36, 50, 53, 101, 102, 146, 157, 193, 198, 260

Literatura 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 33, 34, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 84, 114, 130, 131, 174, 191, 198, 204, 210, 248, 259

M

Masculinidade 248

O

Oralidade 85

P

Pedagogia de Multiletramentos 8, 175, 176, 180, 181, 182

R

Retórica 24, 31, 33, 269

Romance épico 114

Romance histórico 114

S

Sociedade 13, 33, 53, 187, 211, 247, 248, 259

T

Textos instrucionais 66

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-530-3

