

A Transversalidade da Prática do Professor Pedagogo

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Transversalidade da Prática do Professor Pedagogo

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
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
Profª Drª 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª 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)

T772 A transversalidade da prática do professor pedagogo [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-614-0
DOI 10.22533/at.ed.140190509

1. Pedagogia – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino.
3. Pedagogos – Formação. I. Ferreira, Gabriella Rossetti.

CDD 371.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Antônio Nóvoa (1997, p.25)

A obra “A Transversalidade da Prática do Professor Pedagogo” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Transversalizar o conteúdo das disciplinas tradicionais do currículo, não significa constituir ou criar novas disciplinas. É transversal porque os temas a serem trabalhados são entendidos como questões do cotidiano do aluno, que perpassam todas as disciplinas tradicionalmente oficiais da grade curricular. Assim, transversalidade diz respeito ao tratamento integrado nas diferentes áreas, na qual as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

Para Ecos (2001), experiências têm apontado a necessidade de que as questões tratadas nos temas transversais sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas específicas, pois, tomando como exemplo a educação sexual, um processo sistemático e contínuo de intervenção, deve ser realizado com o envolvimento de toda a comunidade escolar, assegurando aos alunos espaços necessários para receber informações de forma clara e precisa que conduzam à reflexão de valores, criatividade e autonomia.

Vale ressaltar que na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação contínua, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

Uma formação crítico-reflexiva não é uma concepção de formação continuada, mas sim, uma concepção que vem se constituindo através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira mais pertinente de formar continuamente os professores, já que o modelo convencional, liberal-conservador, estava sendo bastante questionado, principalmente, pela sua ineficácia.

O professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica [...]” (Almeida & Prado, 2008, p. 28), pois, como afirma Silva (2001, p. 28), “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação [...]”. Enfim, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

Prof^a. Ms. Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL EM DOIS MOMENTOS: DA DÉCADA DE 1990 À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	
Dirno Vilanova da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.1401905091	
CAPÍTULO 2	10
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CASO DE VILA VELHA/ES	
Sidineia Aparecida Tintori	
Elda Alvarenga	
DOI 10.22533/at.ed.1401905092	
CAPÍTULO 3	21
AUTORIA DISCENTE COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Marta Teixeira do Amaral Montes	
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	
DOI 10.22533/at.ed.1401905093	
CAPÍTULO 4	38
INTERNET E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	
Mauricio dos Reis Brasão	
DOI 10.22533/at.ed.1401905094	
CAPÍTULO 5	50
NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: INDÍCIOS E PISTAS DA FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE COLATINA (1909-1929)	
Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar	
Elda Alvarenga	
DOI 10.22533/at.ed.1401905095	
CAPÍTULO 6	63
PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Cristiane Batistioli Vendrame	
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	
DOI 10.22533/at.ed.1401905096	
SOBRE A ORGANIZADORA	80
ÍNDICE REMISSIVO	81

PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Batistioli Vendrame

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá - Paraná

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá - Paraná

RESUMO: Objetivamos refletir acerca da apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a produção e reestruturação de textos coletivos e individuais nos anos iniciais do ensino fundamental. Em nossa experiência profissional observamos que tanto os professores em formação inicial, quanto os que já atuam, encontram dificuldades para promover momentos significativos de produção e reestruturação de texto em sala de aula. Trata-se de um relato de experiência, por meio do qual pretendemos sintetizar algumas orientações teórico-metodológicas que apontam para a necessidade de o docente organizar sua prática pedagógica com encaminhamentos intencionais, sistematizados e adequados a cada turma. Primeiramente apresentamos a concepção de linguagem que embasa nossas reflexões. Em seguida, discutimos acerca da relação entre a concepção de alfabetização que permeia as práticas de escrita realizadas nas escolas. Subsidiados por tais reflexões

apresentamos uma experiência de formação inicial de professores envolvendo ações de produção e reestruturação textual.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto. Reestruturação de texto. Prática pedagógica.

PRODUCTION AND RESTRUCTURING OF TEXT IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: We aim to reflect on the appropriation of written language, exploring theoretical and methodological aspects that involve the production and restructuring of texts collective and individual in the early years of elementary school. In our professional experience we observed that both teachers in initial training, as for those already active, they find it difficult to promote significant moments of production and restructuring of text in the class room. This is an experience report, through which we intend to synthesize some theoretical-methodological orientations that point to the need for the teachers organize their pedagogical practice with intentional, systematized and appropriate referrals to each class. First we present the conception of language that embases our reflections. Next, we discuss the relationship between the conception of literacy that permeates the writing practices performed in schools. Supported by such reflections we

present an experience of initial training of teachers involving production actions and textual restructuring.

KEYWORDS: Text production. Text restructuring. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Objetivamos refletir acerca da apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a produção e reestruturação de textos coletivos e individuais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em nossa experiência profissional observamos que tanto os professores em formação inicial, quanto os que já atuam, encontram dificuldades para promover momentos significativos de produção e reestruturação de texto em sala de aula. Logo, a proposta de trabalho com a produção e reestruturação textual no âmbito da escola tem levado a equívocos que criam, tanto no professor, quanto no aluno, uma “aversão” pela produção de textos. Inicialmente, porque o aluno se vê forçado a escrever todos os dias sobre “coisas chatas”. Posteriormente, porque o professor acredita que a reescrita causa muito tumulto, indisciplina e que é mais fácil organizar exercícios com palavras soltas, geralmente copiadas de livros didáticos.

A forma como propomos o encaminhamento da prática pedagógica tendo em vista as ações de produção e reestruturação de texto mantém íntima relação com a concepção de linguagem que embasa nossas reflexões pautadas na Teoria Histórico-Cultural. Para esse referencial teórico, no decurso da história humana, a linguagem desenvolveu-se concomitantemente ao pensamento no processo do trabalho social; logo é um produto histórico, constitutivo da atividade mental humana, sendo um processo pessoal e social, pois tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente.

Ela é um dos fatores que determinam a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Foi no processo do trabalho socialmente dividido que se criou nas pessoas a necessidade da comunicação, ocasionando a produção da linguagem. Isso permitiu que, progressivamente, fosse criado um sistema de códigos que nomeasse ações e objetos, a ponto de transformar a linguagem em instrumento decisivo para o conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial e formular determinadas generalizações.

Para Luria (1987, p. 202),

Graças à linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação ao outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada ao longo de muitas gerações.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como sistema simbólico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação entre os homens,

durante o trabalho (DUARTE, 2004). Para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. Nesse movimento, a linguagem é base da atividade mental, portanto não é apenas adquirida por nós, no curso do desenvolvimento: ela nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo o nosso processo de apropriação de mundo e de nós mesmos (TULESKI, 2008).

Ainda nesse sentido, é pertinente destacar que ao transmitir informações complexas, produzidas ao longo de séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que em nenhuma hipótese poderia resultar da atividade independente de um indivíduo isolado. Por conseguinte, o processo de produção da linguagem estabelece no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, o que confirma que ela é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Sendo assim, a maneira como conduzimos o processo de ensino, as nossas ações em sala de aula, são afetadas ideologicamente, já que a forma como idealizamos o ensino da língua, em especial da escrita, os materiais didáticos utilizados, as escolhas que fazemos em relação a metodologia de ensino, as ações que envolvem a produção e reestruturação de textos junto aos nossos alunos, podem colaborar para a formação de indivíduos críticos, ou alienados, tendo em vista que as mesmas estão, definitivamente, amparadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição histórico social.

Por isso, para relatarmos nossa experiência de formação inicial de professores envolvendo ações de produção e reestruturação textual, primeiramente apresentaremos algumas reflexões sobre o ensino da língua escrita no início de escolarização, mas especificamente, sobre o processo de alfabetização que perpassa as práticas de escrita realizadas nas escolas. Em seguida, abordaremos a experiência de formação inicial de professores envolvendo tais ações.

2 | CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, o ensino da leitura e da escrita, no início do processo de escolarização, aconteceu mediante o uso de cartilhas. Essa forma de organizar a apropriação da escrita não significou apenas a adesão a um tipo de material didático, mas a prevalência de uma determinada concepção de alfabetização. O uso de cartilhas atrelava-se à crença de que a alfabetização é um ato mecânico, ou seja, que se limita à aquisição de técnicas para decifrar o código escrito e codificar a linguagem oral.

A ênfase dada ao material didático utilizado – a cartilha – centrava-se no ensino das relações entre fonemas e grafemas. Assim, para dominar o código, as crianças

necessitavam treinar duas técnicas básicas: a codificação, que é a transformação dos sons da língua falada em sinais gráficos, e a decodificação, que é reconstituir a palavra falada com base nos sinais gráficos registrados. Nessa lógica, eram valorizadas as correspondências entre os sons e as grafias e a discriminação de sons e grafias semelhantes para se chegar ao registro e à leitura de palavras, frases e textos. Nesse processo, o domínio do traçado correto das letras era fundamental, o que demandava treino, mediante exercícios de cópia e de ditado, sendo que a escrita ortográfica se constituía em parâmetro para a avaliação. Dessa forma, a escrita era entendida como uma ação em que habilidades caligráficas e ortográficas deveriam ser ensinadas concomitantemente com a habilidade de leitura. A esse respeito, assim explica Mortatti (2000, p. 56-57):

Convém combinar a leitura com a caligrafia e a ortografia, considerando todavia as duas últimas especialidades como acessórias, e ainda como um dos meios de alcançar mais prontamente, com mais segurança, o fim da primeira. Esta combinação não somente se torna vantajosa para o ensino da leitura, como também ao progresso geral dos alunos e à boa ordem da escola.

Deste modo, os textos das cartilhas não eram produzidos com a intenção de dizer algo ou comunicar um conteúdo, mas de apresentar palavras e frases conforme a sequência das famílias silábicas, sempre das mais simples às mais complexas. Tinham como “[...] preocupação o domínio do código, sem o estudo da significação, como se fosse possível trabalhar com essas instâncias da linguagem (código x significado) separadamente”, criticam Sérkez e Martins (1996, p. 9). Com isto se esvaziava a linguagem de conteúdos, uma vez que o objetivo era memorizar o modo de se escrever, e não o que se escreve e para quem se escreve.

A partir dessa forma de conceber a escrita, na organização do processo de alfabetização os esforços eram direcionados para o desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação. Somente após as crianças terem dominado essas habilidades é que poderiam utilizar a escrita para registrar suas experiências e pensamentos, para se comunicar com outras pessoas; até então, elas escreviam para treinar a escrita e liam para treinar a leitura. Suas tentativas de dizer por escrito o que queriam e o que pensavam eram controladas, inclusive, pelas famílias silábicas que aos poucos lhes eram apresentadas.

É possível identificar os resultados desse modo de organização do ensino, tendo como referência alguns dados relativos à situação educacional apresentados por Ferreiro e Teberosky (1987, p. 16), colhidos da Unesco em 1974.

- Do total da população compreendida entre os 7 e 12 anos, em 1970, 20% encontravam-se fora do sistema educacional.
- De toda a população escolarizada, apenas 53% chegavam à 4^o série – o limiar mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva – ou seja, a metade da população abandonava sua educação, sem regressar à escola, ainda num momento muito elementar do primeiro grau.
- Dois terços do total de repetentes localizam-se nos primeiros anos de esco-

laridade, e em torno de 60% dos alunos egressos da escola repetiram o ano uma ou mais vezes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 16).

Ainda em relação aos resultados advindos desse modo de organização do ensino, Ferreiro e Teberosky (1987, p. 17) chamam a atenção para um fato:

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.

Diante da necessidade de modificar esse modo de organizar o ensino e de decrescerem os altos índices de reprovação e evasão escolar, a partir de meados da década de 1980, no Brasil, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1987) acerca da psicogênese da língua escrita passaram a ser objeto de debate, servindo de base teórica para a reorganização do ensino, tanto do ponto de vista da estrutura – ou seja, da organização do tempo escolar –, como do ponto de vista didático. Nesse contexto, os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores constituíram-se em fundamento para o encaminhamento da prática pedagógica, sobretudo para a alfabetização.

Conforme a ótica construtivista, o aluno é visto como sujeito que age sobre a escrita e constrói hipóteses. No processo de aprendizagem é valorizada a produção espontânea da criança que a liberta dos treinos mecânicos de escrita. Nessa linha pedagógica, muita ênfase foi dada ao indivíduo que aprende, minimizando o papel do docente que planeja, que realiza a mediação, caindo em atitudes espontaneístas, uma vez que a teoria aponta para a apropriação da escrita não de forma cultural, mas natural (DUARTE, 2007).

Fiel ao princípio interacionista, o construtivismo procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber. Tal perspectiva teórica difere das proposições tradicionais e entende o indivíduo como

[...] Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 26).

O construtivismo foi introduzido no Brasil por se pensar que a crise da educação no país estava ligada ao problema da qualidade de ensino oferecida à “elite” e à “massa” da sociedade (ROSA, 1998). O aprender, segundo essa corrente pedagógica, deveria estar associado ao estágio de amadurecimento em que a criança se encontra, pois pregava que o desenvolvimento do ser humano obedece a estágios bem definidos cronológica e cognitivamente. Segundo esse princípio, as crianças teriam a aprendizagem da leitura e da escrita muito mais condicionada à maturação das estruturas mentais do que aos anos escolares, havendo ainda diferenças individuais entre elas (FABRIL, 2008).

De acordo com as ideias construtivistas, a aprendizagem praticamente não interfere no curso do desenvolvimento. A ênfase nos processos internos e na atividade construtiva da própria criança resulta em uma concepção que considera a aprendizagem como dependente do processo de desenvolvimento – ou seja, aquilo que a criança pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Contra-pondo-se ao arcabouço teórico piagetiano, a Teoria Histórico-Cultural ganhou espaço no Brasil em meados da década de 1980, com a publicação dos livros “A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem”, de Lev Semenivich Vigotski. Na década anterior já havia sido publicada a obra “Curso de Psicologia Geral”, de Alexander Romanovich Luria, componente do grupo e representante da referida teoria.

Nessa perspectiva teórica, a criança é entendida como um sujeito que apreende o mundo desde o seu nascimento, em um processo dialético de interação, portanto é considerada capaz, competente, rica em potencialidades e ativa para se engajar no mundo da cultura elaborada historicamente pelas gerações precedentes. Isto significa que a aprendizagem da criança começa muito antes de seu ingresso na escola. Ela nunca parte do zero, o que equivale a dizer que todo ato da criança na escola tem uma pré-história.

Quando a criança, com as suas perguntas, consegue apropriar-se dos nomes dos objetos que a cercam, já está inserida em uma etapa específica de instrução. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão conectados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Por conseguinte, esse processo que se produz antes que a criança entre na escola difere, de modo fundamental, do domínio de elementos que se adquirem durante o ensino escolar. Afirmo Vigotski (2006, p. 115):

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

De fato, a aprendizagem é uma necessidade intrinsecamente universal e indispensável para que se ampliem na criança características humanas não naturais, mas constituídas historicamente. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 13) afirma:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse contexto, a tarefa do professor é desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diversos; não em reforçar a capacidade total de prestar atenção, mas em ampliar diferentes

faculdades de empregar a atenção sobre distintos materiais. Nesse sentido, é possível afirmar que o papel fundamental do professor está em criar intencionalmente um espaço motivador e provocador de experiências, em organizar e enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento, criando sempre vivências e conhecimento, porém nunca engessando ou substituindo a experiência do infante. O professor é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, mundo de que a criança precisa se apropriar. Neste sentido, Facci (2006, p. 139) defende que “[...] a forma ativa com que a criança se apropria do mundo das pessoas e dos objetos exige que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno”.

Para tanto, o professor deve ter como meta organizar o ensino tendo em vista a aprendizagem do conhecimento científico acumulado ao longo da história, reconhecendo a necessidade de que a prática pedagógica se fundamente na intencionalidade, na organização e na sistematização das ações. Assim, todo conhecimento apropriado pelo aluno no processo de escolarização só faz sentido se o levar a ler nas entrelinhas, a compreender as contradições históricas que motivaram esse próprio conhecimento e mesmo sua conexão com o contexto em que está inserido, de modo a buscar transformação, não apenas na sua vida particular, mas na prática social.

Segundo Saviani (2011), a educação escolar tem como finalidade a ampliação da humanidade no indivíduo e da sua consciência histórica. Consiste em um processo intencional e sistematizado de difusão dos conhecimentos, permitindo que o aluno, de posse dos conhecimentos cotidianos, supere-os pela incorporação dos conhecimentos científicos. Só assim o novo conhecimento e o controle das funções psicológicas possibilitam o desenvolvimento da criança e modificam sua psique. Por meio do acesso ao conhecimento científico transmitido pelo professor, o aluno pode tomar conhecimento da propriedade principal de cada novo conceito e estender sua possibilidade de compreender o mundo de forma crítica. Esse desenvolvimento cultural colabora, por sua vez, para o desenvolvimento universal do indivíduo. Isso equivale a dizer que é necessário elevar a prática pedagógica desenvolvida do nível do senso comum à consciência filosófica, o que significa “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1987, p. 10).

Em conformidade com o autor acima referido, o qual entende que o processo pedagógico escolar deve ser intencional, ressaltamos que tanto o professor quanto os alunos devem ter claro o que se procura alcançar com o trabalho docente-discente, tendo em vista a aprendizagem do conteúdo e, conseqüentemente, a ação do professor.

Neste sentido afirma Mello (2006, p. 185):

Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança.

Desse modo, para haver aprendizagem do conteúdo, cabe ao professor promover ações nas quais, no caso da linguagem escrita, o aluno conviva com situações reais de leitura e escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão, pelo cumprimento da sua função social. Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que a ela é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita, e não apenas letras.

Enfim, se desejamos que as crianças se tornem exímios leitores e produtores de textos, que leiam e escrevam bem, faz-se necessário trabalhar com o desejo e o exercício da expressão. Tal exercício nasce do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. A partir dessa experiência, o professor deve registrar, com as palavras das crianças e por meio de texto, a experiência vivida, o que garantirá a entrada da criança no mundo da escrita e cumprirá com a função social a ela determinada. “Quando fazemos isso [...] podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo e assim a utilizará” (MELLO, 2006, p. 190).

Por fim, compreendemos que o desenvolvimento humano resulta da transformação cultural, da relação entre o indivíduo e o meio social e cultural que o rodeia, e não da fragmentação das ações. O mesmo podemos afirmar com relação à linguagem escrita, que, por ser uma técnica extremamente complexa, precisa ser ensinada de forma adequadamente organizada, intencional e sistematizada, o que promoverá significativas transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Com base nesse entendimento, buscaremos relatar a nossa experiência didático-formativa envolvendo o trabalho com produção e reestruturação coletiva e individual nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo de nossa prática docente, temos observado que a proposta de trabalho com a produção e reestruturação textual no âmbito da escola tem gerado equívocos que criam, tanto no professor, quanto no aluno, uma “aversão” pela escrita, como já mencionado. Primeiramente, porque o aluno é compelido a escrever sobre temas insignificantes, já o professor declara que a reescrita tumultua a sala, leva a indisciplina, portanto é mais fácil organizar exercícios com palavras soltas,

comumente copiadas de livros didáticos.

Durante o processo de alfabetização, quando o aluno começa a escrever sozinho, alguns problemas se evidenciam, tais como: omissão de letras, palavras escritas sem as correções ortográficas, palavras unidas a outras (segmentação), conteúdos pobres etc. Isso é compreensível no início do processo de alfabetização. No entanto, esta situação demanda ação do professor, propiciando condições ao aluno de avançar cada vez mais em suas produções.

Além da experiência docente, por também termos desempenhado a função de supervisora pedagógica de uma escola particular e de coordenadora pedagógica em escolas públicas, percebemos a necessidade/dificuldade de o professor promover situações de ensino visando a produção e reestruturação de texto. Em atendimento a professores no período de estudo e orientação, ouvia com frequência dizerem: “é muito difícil trabalhar produção textual com a turma”, “esses alunos não sabem escrever”, “eu perco o controle da sala”, “eles conversam o tempo todo”. Tais discursos nos incomodavam, pois tínhamos clareza, pautados nos fundamentos anteriormente explicados, de quão essencial era promover momentos de produção escrita em sala de aula.

Para evidenciar a necessidade de ação do professor, relatamos a seguir uma proposta de formação docente inicial. Como uma atividade de estágio de docência, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), organizamos uma proposta de ensino a ser desenvolvida junto a acadêmicos do curso de Pedagogia. Para isso, elaboramos um material didático contendo orientações teóricas e metodológicas para a realização de atividades de produção e reestruturação textual coletiva e individual em sala de aula.

Inicialmente, buscamos destacar a concepção de linguagem que norteou nossas análises. Sendo assim, para interagir plenamente no mundo letrado, a criança precisa mais do que o domínio do código, requer que a linguagem seja tratada na sua perspectiva discursivo-enunciativa, em práticas sociais de leitura, de escrita e de fala. Por conseguinte, conhecemos a nossa língua não por meio de dicionários e manuais, mas pelos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na interação com as pessoas que nos cercam.

Na sequência, trouxemos os conceitos de gêneros textuais e tipologias textuais, pautados em Baungartner e Hubes (2007). Segundo os autores, gêneros textuais são os textos que circulam em nossa sociedade, encontrados no nosso dia a dia, isto é, em casa, no trabalho, na rua, na igreja, no mercado, afinal, disseminados por todos os lugares. Logo, por onde andarmos, localizaremos um texto de um determinado gênero nos instruindo, persuadindo, informando, ensinando, entre tantas outras funções sociais que cumprem. Os gêneros são os textos consolidados que encontramos em nosso cotidiano com características sócio comunicativas determinadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.

A tipologia textual refere-se à composição interna do texto, ou seja, as partes

(palavras, frases, parágrafos, desenhos, cores...) que organizam o discurso - elementos sintáticos, semânticos (verbais e não-verbais), gramaticais - que organizam internamente o gênero textual (BAUNGARTNER; HUBES, 2007).

Enquanto os gêneros textuais são incalculáveis devido à sua grande abundância e ao surgimento de novos gêneros diariamente, as tipologias textuais abarcam somente algumas categorias conhecidas: narrativas, argumentativas, expositivas/explicativas, descritivas, injuntivas e dialogais.

Para Dolz e Schneuwly (2004) é preciso propor um trabalho de progressão com os gêneros, agrupando-os quanto a seus “aspectos tipológicos”, isto é, as “capacidades de linguagem” presentes em cada um deles. Por meio desse agrupamento, pretende-se garantir, ao aluno, o conhecimento acerca das diferentes capacidades de linguagem, evitando a supervalorização de uma em detrimento de outra, narrar em detrimento de argumentar, por exemplo.

Para implementar tal trabalho, consideramos a produção coletiva de texto como ponto de partida. Essa atividade oferece inúmeros benefícios em turmas numerosas, com alunos iniciantes, uma vez que se sentem competentes para escrever, capazes para ler e reproduzir o texto elaborado com a participação de todos. Logo, a produção de texto coletivo é uma forma de trazer para a sala de aula acontecimentos da vida cotidiana dos alunos e do professor, mencionando situações de uso da língua, evidenciando concretamente a função social da linguagem, como instrumento de expressão pessoal, alteridade e representação do mundo.

Ao propor situações de produção de texto coletivo o professor ensina o aluno a organizar suas ideias, estruturá-las coerentemente e apresentá-las de forma coesa. Disso dependem os parágrafos, a pontuação, a escolha do vocabulário, ortografia, acentuação, concordância, regência nominal e verbal, formas verbais e outros conhecimentos.

Dessa forma, a produção de texto coletivo deve ser uma prática frequente de qualquer professor, uma vez que pode elucidar aos alunos a presença da trilogia obrigatória para que exista língua escrita, ou seja, o escritor ou enunciador, o assunto que se quer transmitir e o leitor ou enunciatário. Enfim, antes de escrever individualmente, todo aluno deve participar da produção de textos coletivos, momento em que o professor poderá discutir e apresentar as características de um universo de textos.

Seguindo com os nossos estudos, abordamos a produção individual. Logo, ao falar que uma criança deve produzir textos coerentes e coesos, falamos em algo a ser ensinado na escola, pois é nesse ambiente, com muita leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua escrita, que se aciona a edificação de um texto bem elaborado. Isto quer dizer, que esse trabalho requer planejamento e práticas pedagógicas intencionais e frequentes.

Para representar a integração e completude entre coerência e coesão, apresentamos a seguinte metáfora. Um caminhão composto de cabine e carroceria.

A carroceria tem a finalidade de carregar a carga. Metaforicamente a carroceria é a coesão, pois carrega uma carga, mercadorias, é a coerência. Carroceria vazia não tem serventia para nada, isto é, o texto pode estar corretamente escrito com pontuação, paragrafação, ortografia, elementos coesivos bem articulados, contudo, se não houver ideias articuladas e claras, não é um bom texto escrito. Portanto, a coesão é a “costura” que fazemos entre palavras e frases. São palavras que auxiliam na articulação das ideias, evitando a sua repetição e eliminando as palavras muletas (“daí, né, então, pegou etc”), muito comuns nos textos orais, mas que não devem compor os textos escritos. Quanto à coerência é entendida como a relação lógica entre as ideias, pois essas devem se complementar, ou seja, é o resultado da não contradição entre as partes do texto, fazendo referência a termos e expressões anteriormente empregados.

Enfim, todas as questões apontadas só poderão ser ajustadas se o professor se dispuser a ler a produção com o aluno e examinar o que falta, já que a própria ação de ouvir sua produção escrita pode fazer com que ele perceba as incoerências cometidas. Este trabalho requer que os textos por ele produzidos sejam reestruturados, seja de forma coletiva ou individual.

Prosseguindo, destacamos a relevância da prática docente em relação à reestruturação coletiva e individual de textos. Deste modo, ao propor a reestruturação coletiva é necessário, antes, porém, selecionar um texto que apresente os problemas mais comuns aos da turma. O mesmo deve ser transcrito no quadro, ou em papelógrafo, ou digitalizado, para iniciar o trabalho conjuntamente.

Todavia, é pertinente conversar com os alunos sobre o motivo pelo qual essas atividades estão sendo propostas, evitando o entendimento de que aquele texto foi reproduzido na lousa porque é o pior ou melhor. Vale destacar que todos os alunos devem ter a oportunidade de ver seus textos sendo trabalhados pelo professor e de compartilhar com os colegas suas dúvidas. Nesse sentido, ao reescrever o texto, devemos ter o cuidado de não modificar a ideia central do aluno, de modo que ele não reconheça mais seu texto. Uma opção é reproduzi-lo no quadro sem a referência do autor, sendo escolhida dele manifestar-se ou não.

Tendo reproduzido o texto no quadro, o professor faz a leitura do mesmo, e, ao lado, juntamente com a participação dos alunos, o reordenará da forma que considerarem mais apropriada. Após essa atividade, os alunos copiam o texto na sua forma final ou o professor poderá entregá-lo digitado no dia seguinte. A cópia, neste caso, torna-se significativa, uma vez que é produto de uma ação realizada com uma intenção clara: registrar o texto reestruturado coletivamente.

Ao tratar de reestruturação individual salientamos que esta pode ocorrer sobre o texto todo ou em parte dele. Confira algumas estratégias para isso:

- Autocorreção

Para Naspolini (1996), o procedimento de autocorreção tem por objetivo a

construção da imagem mental das palavras. Portanto, nessa estratégia, a ação da criança é sobre as palavras. Uma forma de organizar a autocorreção é escrever a palavra corretamente, a lápis, acima do termo que dever ser corrigido, como indicado na Figura 1. Na sequência, a criança deve observar as diferenças entre a palavra escrita por ela e a que o professor escreveu, comparando-as letra por letra. Ao encontrar uma diferença, a criança apaga apenas a letra diferente e a substitui. A comparação deve continuar, uma vez que é possível existir mais de uma diferença em uma mesma palavra. Ao final, a palavra escrita pelo professor é apagada pelo aluno.

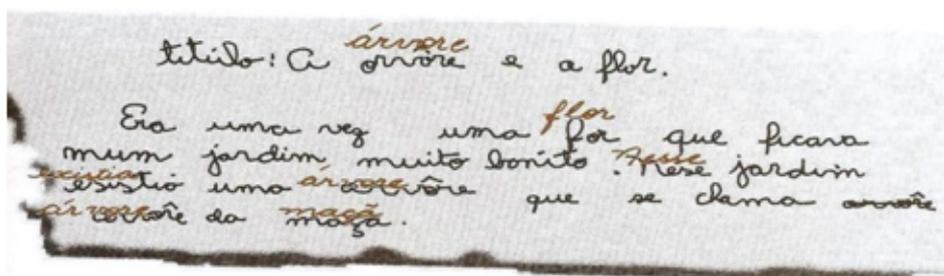


Figura 1: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

Outra forma de autocorreção a ser utilizada pelo professor é quando as palavras são assinaladas com um sinal, um número, e sua forma correta é escrita no seguimento do texto, no banco de palavras, como exemplificado na Figura 2.

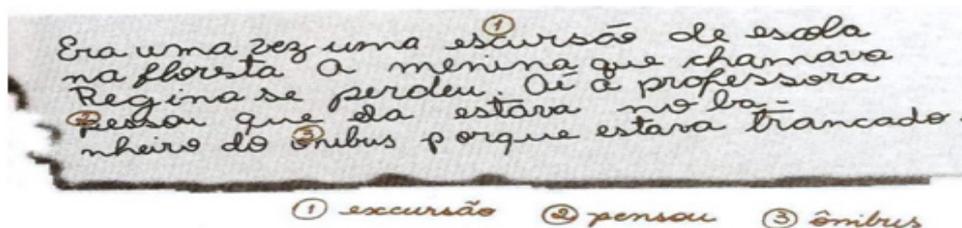


Figura 2: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

Prosseguindo no processo de autocorreção, a criança pesquisará no dicionário a forma correta de registrar as palavras, as quais apenas foram marcadas pelo professor, tal como exemplificamos na Figura 3:

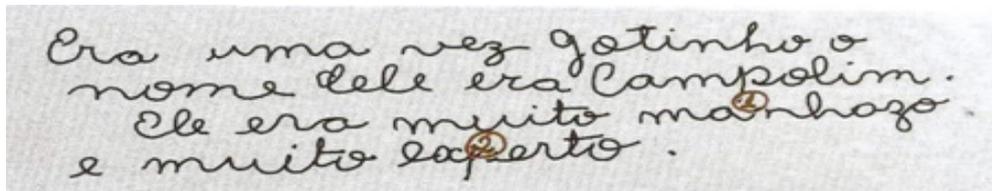


Figura 3: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

Finalizando, as marcas podem ser anotadas na lateral do texto. Caso tenha, na primeira linha, uma palavra escrita incorretamente, o professor assinará um X à margem nessa linha. Se houver duas ou mais palavras com erros, fará XX, como demonstrado na Figura 4. Assim, a criança terá que analisar todas as palavras da linha, buscando aquela que deve ser alterada. Para confirmar, ela poderá consultar o dicionário. Exemplo:

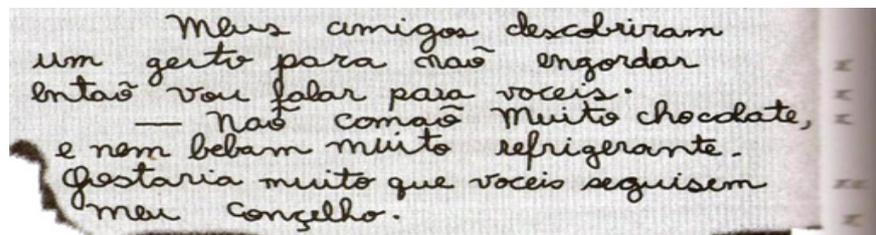


Figura 4: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

- Codificação

Na codificação, professor e aluno atuarão sobre o texto alterando a acentuação, a pontuação, a concordância nominal e verbal. Para tanto, é preciso iniciar com a convenção dos códigos, estabelecido com os alunos. No quadro 3 trazemos um exemplo de codificação.

	Parágrafo
	Ponto final seguido de letra maiúscula
	Vírgula
	Ponto de exclamação
	Ponto de interrogação
	Dois pontos
	Travessão
	Reticências
	Acentuação
	Concordância nominal
	Concordância verbal

Quadro 3: Exemplo de tabela para codificação

Fonte: Vendrame (2013)

- Refacção

Nesse momento o professor age essencialmente sobre o conteúdo do texto da criança, objetivando esclarecer e complementar ideias, oferecer coerência e coesão ao texto. Versa em propor intervenções, isto é, lançar perguntas, indicar substituições, cortes e inserção de novos parágrafos, como na Figura 5.

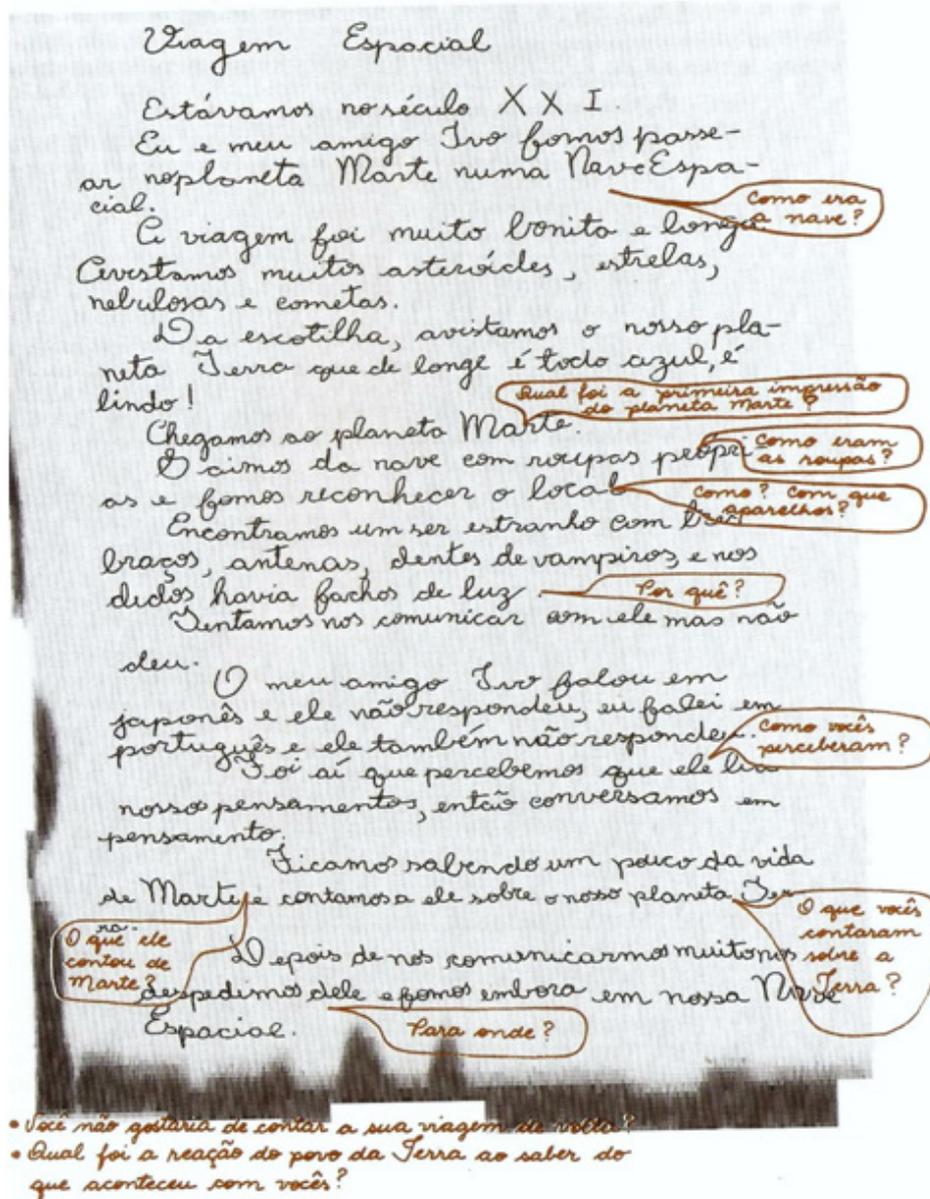


Figura 5: Exemplo de refacção

Fonte: Napolini (1996)

É pertinente destacar que é aceitável realizar a refacção de um texto coletivamente. Para Napolini (1996), o professor deve: selecionar um texto bem significativo, fazendo as intervenções por escrito; providenciar cópias para todas as crianças; discutir cada intervenção com a classe, levantando as possibilidades de alteração. Em seguida, os alunos escrevem o texto fazendo as modificações necessárias. Contudo, a refacção é preferencialmente uma atividade individualizada, pois cada criança tem um estilo próprio, um jeito de criar e encadear ideias. Por isso, as respostas às intervenções acabam sendo específicas, diferentes de pessoa para pessoa.

Para finalizar, propomos um momento de atividade experimental, em dupla, organizando uma possível correção para a escrita apresentada, a fim de materializar o estudo discutido. Para isso, apresentamos um exemplo de produção individual elaborada por um aluno de 3º ano, da rede pública. Na sequência, realizamos a

contação e dramatização da literatura “Charalina”, utilizada como recurso didático para produção e, por fim, propusemos que identificassem as necessidades do texto para correção e, posteriormente, organizassem coletivamente a reestruturação do respectivo texto.

Em suma, os resultados foram incríveis, as discussões do grupo permeando a reestruturação apontaram que realmente compreenderam a função social da escrita, bem como a relevância de momentos como esse ocorrer em sala de aula, constantemente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ideias expostas, é possível verificar a relação existente entre a apropriação da escrita por meio de produção e reestruturação de texto coletivo e individual, com base nos postulados da Teoria Histórico-Cultural. Fundamentadas nessa perspectiva teórica, ao analisar o processo pelo qual ocorre a aprendizagem da língua escrita, não podemos compactuar com ideias que utilizam o ensino apenas como decodificação de signos, uma vez que compreendemos o ensino da língua escrita como uma atividade extremamente complexa, capaz de provocar transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Por fim, não temos a pretensão de dizer que o modo como a língua escrita, a produção e a reestruturação de texto estão sendo abordadas nas escolas é incorreto. Ao ampliar as reflexões iniciais acerca da aprendizagem da língua escrita, nossa intenção é, por meio de ações que envolvem o conhecimento teórico acerca do tema e de ações práticas, apresentar um modo de analisar esse processo, propondo encaminhamentos teórico-metodológicos que possam contribuir para a condução da prática pedagógica pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BAUNGARTNER, C. T.; HUBES, T. C. C. (Orgs.). **Sequência didática**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007 (Cadernos Pedagógicos 1 e 2).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J de; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FABRIL, F. R. **Jean Piaget na Pedagogia**: um estudo das fontes referenciadas na Psicologia da Educação. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In:

MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.123-148.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português**: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÉRKEZ, A. B.; MARTINS, S. M. B. **Trabalhando com a palavra viva**: sistematização da língua portuguesa através do texto. Curitiba: Renascer, 1996.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKII . Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).

Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 16

Análise 21, 22, 24, 27, 28, 33, 37, 50, 51, 52, 54, 60

Aprendizagem 12, 13, 15, 17, 21, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 67, 68, 69, 70, 78, 79, 80

C

Carreira 15

Cultura 6, 7, 8, 33, 37, 42, 43, 46, 50, 53, 61, 62, 68, 69

D

Desafios 13, 16, 20, 44, 47

Didática 27, 30, 35, 36, 78, 79

Discurso 6, 22, 23, 28, 37, 48, 57, 72

Diversidade 14, 23

Docência 16, 27, 35, 36, 37, 57, 71

E

EAD 21, 26, 29, 30, 31, 34, 35, 36

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 71, 78, 79, 80

Educação sexual 80

Ensino 1, 2, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 25, 28, 30, 32, 33, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78

Escola 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 32, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 78, 79

Estética 7, 24, 36

Ética 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36

Experiência 47, 63, 64, 65, 69, 70, 71

F

Formação 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 58, 63, 64, 65, 68, 71, 78, 80

G

Gênero 3, 10, 22, 23, 71, 72

Gestão 5, 33, 47, 48, 49

I

Inclusão 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 26, 33, 48, 49

Indivíduos 6, 28, 42, 64, 65, 68

Informação 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64

L

Ler 69, 72, 73

M

Magistério 12, 14, 21, 22, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62

P

Pedagogia 8, 9, 11, 12, 19, 25, 26, 28, 35, 36, 71, 78, 79, 80

Pedagogo 1

Perspectivas 9, 46

Pesquisa 5, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 80

Políticas 1, 2, 3, 4, 33, 38, 41, 45, 47, 48, 49

Práticas 3, 21, 23, 24, 30, 32, 33, 34, 41, 43, 63, 65, 71, 72, 78

Processo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 78

Profissionais 13, 25, 33, 36, 40, 57

Q

Qualidade 23, 25, 48, 67

R

Relações 3, 6, 8, 22, 34, 39, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 59, 61, 64, 65

Respeito 3, 19, 28, 29, 30, 33, 66, 68

S

Saberes 33

Sexualidade 80

Subjetividade 27, 33

T

Tecnologias 6, 7, 13, 22, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 80

TIC 46

Trabalho 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 19, 22, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 43, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79

Transversalidade 35

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-614-0

