

**Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)**

**Currículo: Distintas
Abordagens Epistemológicas**

**Atena**
Editora
Ano 2019

Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)

**Currículo: Distintas Abordagens
Epistemológicas**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
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
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. 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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C976	<p>Currículo [recurso eletrônico] : distintas abordagens epistemológicas / Organizadora Miranilde Oliveira Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-660-7 DOI 10.22533/at.ed.607193009</p> <p>1. Currículos. 2. Educação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I.Neves, Miranilde Oliveira.</p> <p style="text-align: right;">CDD 375</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A questão curricular envolve vários processos que demandam atenção e disponibilidade por parte do professor para aderir a mudanças que ocorrem constantemente no âmbito escolar. Currículo e prática docente caminham lado a lado, afinal, é na prática que se descobrem as reais certezas ou incertezas, que posteriormente moldarão o perfil do professor. São, portanto, as metamorfoses que ocorrem a partir da escolha das propostas curriculares e as diversificadas abordagens epistemológicas que esta obra apresentará.

É inegável a impossibilidade de abarcar todas as questões existentes nos sistemas educacionais dentro das propostas curriculares, mas precisamos estar atentos para o fato de que, nos mais diferentes contextos, em especial, cultural e social, há, claramente, o interesse do currículo em compreender, a partir desses aspectos, o que realmente, nossos estudantes precisam nas escolas. O currículo não deve ser pensado apenas como uma proposta do presente. Ele marca as ações futuras e essa reflexão deve fazer parte da visão do professor formado ou em formação.

A obra apresenta vinte capítulos – cada um com aspectos que, somados, formam um som uníssono de luta por uma proposta curricular mais eficaz nas escolas, é o caso do capítulo **Currículo na Escola em uma Comunidade Tradicional Quilombola** – texto fundamental para quem deseja compreender os aspectos, diversas vezes, esquecidos nos currículos, que envolvem os fatores que constroem a formação das comunidades quilombolas. Neste capítulo, uma viagem especial a escolas de ensino fundamental de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil – o currículo é apresentado como vetor importante na marca do território de matriz africana, valorização das identidades que se constroem ao longo das relações e que, indubitavelmente, são responsáveis por um currículo que valoriza as diversidades.

O segundo capítulo discutirá a **Integração no Ensino Médio: Articulações Discursivas na Produção da Hegemonia** – a autora faz uma análise a partir dos discursos de integração na política curricular brasileira para o Ensino Médio, no período de 1998 a 2012, a fim de entender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo.

Intitulado **Corpolítica: diálogos sobre Gênero, Sexualidade, Raça e Direitos com Jovens em Espaços Urbanos Periféricos no Distrito Federal**, o terceiro capítulo discute e valoriza a extensão universitária como fator preponderante na formação acadêmica, em especial, na Universidade de Brasília - UNB. O texto apresenta os resultados favoráveis à união universidade e academia, a partir da implantação de um projeto de extensão que já alcançou seu espaço na instituição desde o ano de 2016 e dele participam diferentes atores pertencentes ou não à UNB.

Com o tema **Dez Anos de Políticas Educacionais: a Escola e a Democracia no Mercosul (2005-2015)** o quarto capítulo revela o que dizem os planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul no período estudado (2005-2015). Cidadania, democracia,

desenvolvimento social, cultura e integração foram as áreas de comparação analisadas para se chegar à compreensão das condições educacionais dos países que formam este Bloco e de como está sendo construído o processo de democratização entre eles. É, sem dúvida, um texto que permite uma reflexão mais apurada sobre o que já foi e o que ainda pode ser feito no âmbito das políticas educacionais.

Os leitores podem usufruir de um bom texto ao lerem o quinto capítulo, o qual se intitula **As Tecnologias Digitais e suas Intervenções na Conformação do Currículo Brasileiro**, os autores explicam com clareza e precisão como as tecnologias digitais influenciam na construção do currículo e para entender **As Mudanças Curriculares na Educação Física no Ensino Médio e a Preocupação com a Formação Humana**, Aline de Carvalho traz no sexto capítulo um alerta dirigido a qualquer professor da Educação Básica – Nível Médio: a necessidade de refletir sobre a formação humana integral. A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma análise sobre a importância de unir formação acadêmica e formação integral e apresenta a experiência que vivenciou, dentro desse contexto no Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro.

Ao se preocupar com a inclusão, o sétimo capítulo apresenta as **Narrativas de Inclusão no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Diálogos com Ivor Goodson**, o qual valoriza os percursos curriculares individuais com base em aprendizagens narrativas e não privilegia o estudo prescritivo dos conteúdos curriculares que consideram as diferenças e façam com que o professor perceba que compreender esse contexto, significa incluir no melhor sentido da palavra.

Explicitar os Aspectos da Creditação da Extensão nos Cursos de Formação de Professores, foi o foco da pesquisa de Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, as quais deixam explícita a necessidade de modificações nos currículos, que devem vir acompanhadas dos desafios da formação de professores – tudo isso partindo de uma reflexão sobre a creditação de extensão, assegurada no Plano Nacional de Educação e já citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos cursos de nível superior.

El Currículum Oculto en la Investigación Educativa – Pesquisa de Martha Marques San Martín, Revela um olhar a partir da experiência no ensino de Pesquisa Educacional em dois centros de formação de professores na cidade da Flórida, Uruguai, a fim de contribuir para a discussão sobre o currículo oculto. O estudo busca refletir o espaço de ensino de pesquisa educacional como um espaço, que desempenha diferentes posições, as quais buscam legitimar o lugar de suas concepções e a hegemonia de suas propostas.

Práticas Curriculares na Educação Rural e a Importância de uma Educação Contextualizada – este capítulo revela preocupação com a contextualização do currículo e não apenas uma obediência a conteúdos que desvalorizam, em alguns momentos, o cotidiano do estudante. O foco da pesquisa ocorreu na zona rural e as singularidades que estes precisam manter e preservar a outras gerações, por isso

a preocupação em analisar e levar respostas à sociedade sobre a importância de o professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple os saberes necessários à educação do campo.

Analisar a **Percepção Discente sobre Estratégias de Ensino Ativo, Combinadas com Aulas Teóricas, no Ensino de Fisiologia em Curso de Odontologia** foi com este objetivo que nasceu o capítulo que valoriza estratégias de ensino possíveis de serem aplicadas em cursos de graduação e que mostram uma afinidade maior dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Fisiologia em um curso de Odontologia.

A Construção da Identidade Étnico-Racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia de Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito tenta entender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA.

A Internacionalização no Campo do Currículo: Pesquisando os Colóquios Luso-Brasileiros – este capítulo apresenta a importância das práticas cotidianas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Em sequência, o leitor disporá de um texto singular: **A Relação entre o Currículo da Eja no Contexto Prisional e os Processos de Ressocialização de Jovens e Adultos que estão em Conflito com a Lei** – capítulo importante para a compreensão dos fatores que podem vir a melhorar a qualidade de ensino nas turmas Eja que se encontram no âmbito prisional. Explicar as relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão são o foco deste texto.

Alfabetização Dialógica: Concepções e Práticas – Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. A questão central é compreender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica.

Outro capítulo que continua o discurso e análise da questão curricular é **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Formação de Profissionais da Educação Básica** - O texto centra-se na formação de profissionais da educação básica a partir das Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia, a partir do qual foi analisada a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996.

O Ensino de Arte no Brasil e o Multiculturalismo e o texto **Desafios Enfrentados para Construção de um Currículo Escolar Multicultural** são dois capítulos que discutem simultaneamente a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade e identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural, a partir de relato de experiência, o que permite refletir sobre a realidade profissional de professores e

pedagogos e identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento.

Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: Descolonização Curricular e Formação Docente – nosso penúltimo capítulo versa sobre a formação de professores diante das questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola e apresenta a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos, para as quais é preciso atenção, já que promovem alterações curriculares significativas na educação brasileira.

Para encerrar nosso diálogo, momentaneamente, pois as discussões sobre o currículo permanecem no cotidiano da escola, apresentamos o último capítulo intitulado **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação**, o qual avalia as variáveis teóricas e metodológicas justapostas na construção de um percurso formativo que valoriza a Educação Integral. O texto mostra, claramente, a necessidade de implementar novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

Espera-se que todos façam uma boa leitura.

Miranilde Oliveira Neves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA	
Denize Tomaz de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.6071930091	
CAPÍTULO 2	13
INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA	
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6071930092	
CAPÍTULO 3	26
CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL	
Gabriel Santos Pereira	
Jeferson Cardoso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6071930093	
CAPÍTULO 4	37
DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)	
Maurinice Evaristo Wenceslau	
Débora de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6071930094	
CAPÍTULO 5	49
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
Thiago César Frediani Sant'Ana	
Marta Maria Gonçalves Balbé Pires	
DOI 10.22533/at.ed.6071930095	
CAPÍTULO 6	63
AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	
Aline de Carvalho Moura	
DOI 10.22533/at.ed.6071930096	
CAPÍTULO 7	73
NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Rose Clér Estivaleta Beche	
DOI 10.22533/at.ed.6071930097	

CAPÍTULO 8	84
ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Claudia Ferreira Rosa	
Arlete Maria Monte de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.6071930098	
CAPÍTULO 9	97
EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Martha Marques San Martín	
DOI 10.22533/at.ed.6071930099	
CAPÍTULO 10	106
PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
Rafaela Santos Araújo	
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60719300910	
CAPÍTULO 11	118
PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Maeline Santos Morais Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.60719300911	
CAPÍTULO 12	130
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
DOI 10.22533/at.ed.60719300912	
CAPÍTULO 13	141
A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS	
Jussara Cassiano Nascimento	
Ana Lisa Nishio	
DOI 10.22533/at.ed.60719300913	
CAPÍTULO 14	151
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI	
Rarissa Maiara Fernandes de Lira	
Joel Severino da Silva	
Márcia Regina Barbosa	
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	
DOI 10.22533/at.ed.60719300914	
CAPÍTULO 15	165
ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Raíssa Oliveira Everton	
Maria José Albuquerque Santos	

CAPÍTULO 16	175
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ana Beatriz Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300916	
CAPÍTULO 17	187
O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO	
Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.60719300917	
CAPÍTULO 18	197
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL	
Mayara Macedo Melo	
Francisco Lucas de Lima Fontes	
Franciane Santos do Nascimento	
Fernanda Gomes do Nascimento Silva	
Geane Blenda Mendes de Andrade	
João da Conceição da Costa	
Maria das Graças Sampaio	
Suzana Lima de Sousa	
Germano Soares Martins	
Ariane Freire Oliveira	
Ilana Maria do Espírito Santo	
Mércia Cycília de França Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300918	
CAPÍTULO 19	207
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.60719300919	
CAPÍTULO 20	217
PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO	
Andréia Morés	
Cineri Fachin Moraes	
Cristiane Backes Welter	
Delcio Antônio Agliardi	
DOI 10.22533/at.ed.60719300920	
SOBRE A ORGANIZADORA	229
ÍNDICE REMISSIVO	230

ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Raíssa Oliveira Everton

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Maranhão

Maria José Albuquerque Santos

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Maranhão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. Para isso, realizou-se um recorte com diversos pesquisadores e estudiosos da área com a finalidade de enriquecer a discussão. São eles: Piaget (1996); Mortatti (2004); Smolka (2012); Smith (1999); Jolibert (2006); outros. A questão central do trabalho é entender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico, já que utilizou-se materiais publicados; assim como pesquisa qualitativa, partindo da interpretação das informações levantadas. O estudo apresentado partiu das análises e reflexões realizadas na disciplina complementar “Alfabetização como prática dialógica” do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEB-UFMA).

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Dialógica. Prática.

DIALOGICAL LITERACY: CONCEPTIONS AND PRACTICES

ABSTRACT: This article aims at explaining ways to enable literacy in the dialogical perspective. For that, a cut was made with several researchers and scholars of the area with the purpose of enriching the discussion. They are: Kenski (2007); Teberosky (2016); Almeida (2005); Piaget (1996); Rodrigues (1976); Oliveira (1993); Mortatti (2004); Smolka (2012); Vygotsky (1975); Smith (1999); Sand (2008); Jolibert (2006). The central question of the work is to understand what the teacher's attitudes should be regarding classroom practices, in the process of dialogic literacy. From the methodological point of view, this is a bibliographical study, since it used materials already published; As well as qualitative research, based on the interpretation of the information collected.

KEYWORDS: Literacy. Dialogical. Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido sobre métodos de alfabetização no meio educacional. A discussão central é na identificação do método que garanta, aos indivíduos, a aquisição da leitura e escrita. Encontrando, assim, diversos estudos e

pesquisas com argumentos favoráveis para cada tipo de alfabetização.

Não obstante, o presente artigo não visa abordar ou criticar as diversidades dos métodos de maneira comparativa, mas sim focar numa breve análise da concepção de alfabetização dialógica e sua prática. A problematização surgiu com base nas leituras sobre o tema para entender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica. No decorrer do estudo, perguntas como - Quais os fatores que influenciam o processo de alfabetização? O que se entende pela concepção de alfabetização dialógica? Qual a contribuição que o (a) professor (a) tem para tornar a alfabetização dialógica? – nortearam as considerações realizadas em torno da problematização principal.

Por isso, o objetivo geral é deslindar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. E tem como objetivos específicos elencar aspectos que interferem na alfabetização; compreender a alfabetização dialógica e suas concepções; identificar o papel do professor alfabetizador.

A justificativa da análise apresentada é devido ao interesse em elucidar práticas a serem concretizadas pelos (as) professores (as), com a finalidade dos alunos desenvolverem as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e escrita, dentro da perspectiva já mencionada. Para tanto, buscou-se referências como Teberosky (2016); Almeida (2005); Piaget (1996); Mortatti (2004); Smolka (2012); Vygotsky (1975); Smith (1999); Arena (2008); Jolibert (2006); entre outros.

Com relação à metodologia adotada, foi fundamentada na pesquisa bibliográfica, visto que utilizou-se materiais já publicados em livros, artigos e informações disponibilizadas na *internet*. Portanto, a pesquisa tem um fim qualitativo, ou seja, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entendendo-se como um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

2 | ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA

De certo o principal objetivo do processo de alfabetização é desenvolver as habilidades que permitem tornar todos os alunos leitores e escritores. Pode-se perceber, nesse processo, a influência da escola e de alguns fatores, tais como: tecnológicos, afetivos, sociais, além dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996) dos quais os sujeitos passam a influenciar e serem influenciados no seu desenvolvimento humano.

Os fatores tecnológicos estão ligados à globalização, isto é, a crescente complexidade da sociedade tem promovido maiores e mais variadas práticas de uso da escrita. No decorrer do processo histórico da humanidade a tecnologia já existia, ao que Kenski (2007, p. 21) comenta:

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente.

Infere-se, portanto, que o fator tecnológico tem marcas sociais e por isso há a necessidade do domínio da ferramenta tecnológica para a inserção na sociedade atual. Pode-se afirmar que assim como a tecnologia influencia no âmbito social, na educação não é diferente, possibilita e potencializa a aprendizagem como um dos recursos que otimiza o ensino. Quanto a alfabetização, especificamente, Teberosky (2016) defende o uso do computador,

O micro permite aprendizados interessantes. No teclado, por exemplo, estão todas as letras e símbolos que a língua oferece. Quando se ensina letra por letra, a criança acha que o alfabeto é infinito, porque aprende uma de cada vez. Com o teclado, ela tem noção de que as letras são poucas e finitas. Nas teclas elas são maiúsculas e, no monitor, minúsculas, o que obriga a realização de uma correspondência. Além disso, quando está no computador o estudante escreve com as duas mãos. Os recursos tecnológicos, no entanto, não substituem o texto manuscrito durante o processo de alfabetização, mas com certeza o complementam. Aqueles que acessam a internet lêem instruções ou notícias, escrevem e-mails e usam os mecanismos de busca. Ainda não sabemos quais serão as conseqüências cognitivas do uso do computador, mas com certeza ele exige muito da escrita e da leitura.

Embora a alfabetização diferencie-se de letramento, há um ponto em comum entre os dois processos: a apropriação da leitura e escrita. Dessa forma é notória a aproximação existente entre às tecnologias e o processo de leitura e escrita, no sentido da utilização recíproca destes implica em benefícios para aprendizagem. Para Almeida (2005, p.174),

Influência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simples aprendizagem de um código ou tecnologia; implica atribuição de significados a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação. (...) a incorporação das práticas sociais de leitura, escrita e comunicação por meio da tecnologia de informação e comunicação favorece a leitura do mundo como fonte de invenção da leitura e escrita da palavra e das possibilidades e contradições do mundo digital.

Sobre os fatores afetivos, entende-se como o conjunto de sentimentos e emoções do indivíduo. Ou seja, a afetividade estabelece a atitude da pessoa em relação às situações da vida, determinando sua motivação.

Nos estudos de Bronfenbrenner (1996), os sujeitos se desenvolvem contextualmente e no processo de alfabetização é necessário uma melhor compreensão, tanto em nível de aprendizagem da leitura e da escrita como do ponto de vista da formação do professor, porque são processos que se interdependem.

De acordo com Jean Piaget (1996), o conhecimento é o produto de uma interação entre o sujeito e o objeto, desenvolvida por meio de atitudes espontâneas do organismo e por estímulos externos, o que gera a aprendizagem. Acredita-se que a afetividade é a energia que move as ações humanas, a falta dela acarreta a falta de interesse e motivação.

Os motivos para o ser humano aprender qualquer coisa são profundamente interiores. O aprendizado é melhor e mais rápido, quando a criança se sente amada,

segura e tratada como um ser singular. A motivação que a criança tem para aprender é a mesma para viver, pois são indissociáveis das características físicas, motoras, afetivas e psicológicas. (RODRIGUES, 1976)

Em relação aos fatores sociais, pode-se afirmar que está diretamente relacionado com os aspectos culturais o que envolve o nível educacional, as condições econômicas, o contexto habitacional, a família em que os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, Smolka (UNICAMP)¹ esclarece sobre a ideia da sociogênese do desenvolvimento humano,

Isto significa que os modos de agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. (...) a fundamental importância da mediação e da participação de outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento. Ou seja, a forma verbal de linguagem como modo de interação – como produção e produto humanos – afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos.

Os pensamentos da sociogênese do desenvolvimento humano são alicerçados predominantemente nas ideias de Vygotsky e Bakhtin. Para eles, a aprendizagem ocorre no aspecto discursivo, não apenas no cognitivo. A sociogênese, ou a história cultural, investiga a adesão do indivíduo no mundo cultural, isto é, o sujeito está imerso em um nicho de cultura. Com isso, aprende-se a viver de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade, desde atividades simples como beber, comer, dormir, até mais complexas, pensar, agir, falar.

Oliveira² afirma que:

Aqui, a ideia de grupo cultural não é apenas sociológica, referente a fatores macroscópicos como nação, classe social, nível instrucional, por exemplo, mas fazem parte desta ideia pertinências menores, nichos culturais particulares, como os valores familiares aos quais sou submetido, o tipo de pares com quem convivi, as práticas religiosas às quais fui exposto, etc.

Exposto isso, a compreensão sobre a influência da escola na alfabetização fica mais evidente. A escola como um espaço de construção do conhecimento que contribui significativamente para o desenvolvimento, em todos os seus aspectos, do indivíduo, por meio de um processo educativo sistematizado, regular e intencional.

Dessa forma, a escola exerce uma função social, pois é a instituição mediadora entre a família e a sociedade que tem como finalidade garantir o processo de endoculturação do sujeito. Mortatti (2004) analisa a escola também como um “instrumento de modernização e de progresso da nação”, pois a instituição de ensino faz promessa para todos, assegurando acesso à “cultura letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar, isto é, do ensino dos rudimentos escolares de leitura, da escrita (...) e de cálculo (...)”.

A responsabilidade da escola, portanto, está diretamente ligada às questões socioculturais. Entre estas questões encontra-se a alfabetização. Uma das evidências disto são as pesquisas existentes que relatam os rankings dos países com os maiores

índices de alfabetizados, e assim, são realizados estudos comparativos na busca da compreensão dos aspectos que influenciam os resultados encontrados.

Dentro dessa perspectiva, alfabetização como uma questão sociocultural, surgiu à concepção de alfabetização como processo discursivo. Smolka (2012, p.87) caracteriza a dimensão discursiva pautada na relação social e na prática dialógica. Segundo a autora,

(...) Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escrevem a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

Esta concepção nasce em meados da década de 1980 com a interação de autores da Psicologia, Educação, estudos da Linguagem e as investigações com crianças pré-escolares e nos primeiros anos de escolarização. E tem como pilar a resignificação da alfabetização, no sentido de orientar e redimensionar o ato de ler e escrever, isto é, considerar de maneira concreta para quem se escreve, como e por quê.

Vygotsky (1975, como citado em Smolka, 2012, p.76) considera a linguagem como uma prática criadora e constitutiva de conhecimento e, dessa forma, transformadora. Assim, o aprendizado da escrita como forma de linguagem, promove uma crítica mudança em todo o processo cultural da criança.

Depreende-se, pois, que o processo de alfabetização deve ser carregado de sentido. Um ambiente alfabetizador é caracterizado pela dinâmica de ideias, seja por meio do interlocutor, seja com os livros e textos e/ou na produção textual. A partir do momento que a escola separa por etapas a alfabetização, ensinando aos alunos as letras e os sons para depois encaminhá-los à compreensão do texto, compromete o significado da leitura e escrita podendo causar grandes tragédias na educação. Em outras palavras,

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonem a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e pela escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e sua instrução, é inconseqüente. (SMITH, 1999, p.212-213).

Portanto, é inegável a relação da alfabetização dialógica com a escola, já que esta representa o espaço onde à linguagem verbal, oral e, principalmente, a escrita são objetos de expressão dos (as) professores (as) e alunos. Surgindo, assim, um novo personagem no cenário educacional analisado até aqui: o (a) professor (a). De acordo com a apresentação que o (a) professor (a) faz para aqueles que estão aprendendo, influência consideravelmente na aproximação dos alunos com a leitura e escrita, ou

não.

A interação com o sujeito (quem está em desenvolvimento) e o meio (representado também pela figura do professor), ocorrida ao longo do tempo, envolve os mecanismos de que produzem o desenvolvimento humano. Isto é chamado, por Bronfenbrenner (1996), de processos proximais. Para o referido teórico, os processos proximais envolve formas particulares de interação entre organismo e contexto.

No próximo tópico será comentado especificamente sobre o papel do professor. Em seguida, serão observadas algumas atividades práticas para desenvolver em sala de aula na alfabetização dialógica.

3 | PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A)

Conquanto sabe-se, que quando uma criança não alcança o domínio da escrita e leitura, o responsável não é apenas o professor (a), mas todo o sistema em que está inserida. Partindo deste pressuposto, qual a contribuição que o professor tem para tornar a alfabetização dialógica? Smolka (UNICAMP)³ explica que

Como interlocutor privilegiado na relação de ensino no espaço escolar, o professor organiza o trabalho pedagógico de maneira a ampliar o universo das crianças e disponibilizar as mais diversas formas, fontes e suportes de escrita. Usando os mais variados instrumentos e recursos, criando condições de vivenciar os muitos sentidos e possibilidades da forma escrita de linguagem, do registro do cotidiano ao texto literário, do bilhete ao livro, do lápis ao computador, o professor lê e escreve, aponta, informa, pergunta, relaciona, nomeia, explicita, convida e convoca as crianças a participarem, *na* e *pela* linguagem, da produção (de conhecimento sobre a) escrita.

Consoante a isso, entende-se na dimensão dialógica que o (a) professor (a) é o (a) interlocutor (a) principal com relação aos alunos, no contexto escolar, já que mantém contato direto com esses em sala de aula. Deve, pois, o (a) professor (a) assumir uma atitude positiva para cooperar na alfabetização da turma. Portanto necessário se faz uma nova compreensão e um novo fazer pedagógico na formação desse professor.

No processo de desenvolvimento humano, as contribuições de Urie Bronfenbrenner (2005) são bastante válidas, pois considera o desenvolvimento como um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações (BRONFENBRENNER Y MORRIS, 2006).

A atitude positiva do (a) professor (a) começa quando este acredita no potencial do aluno para aprender. Na alfabetização com crianças, a grande vantagem é a evolução natural a favor do trabalho docente. Não havendo intervenções (como: patológicas, maus-tratos familiares, entre outros) no processo, as crianças são “máquinas de aprender”, por que possuem o processamento de informações que funciona mais rápido, a boa memória, a facilidade de receber novidades e ao próprio entusiasmo natural que têm. Portanto, o professor que não acredita nesse potencial,

é semelhante ao pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. (TEBEROSKY, 2016)

Dessa forma, o (a) professor (a) assume uma postura de mediador entre a aprendizagem e o aluno, utilizando estratégias que possibilitam o desenvolvimento potencial do aluno. As estratégias devem levar em conta o conhecimento prévio que o aluno possui como ponto de partida da aprendizagem. Caso o aluno não possua ciência alguma sobre o assunto determinado, o (a) professor (a) deve buscar meios para que o adquira.

Em se tratando da leitura e escrita, Smith (1999, p. 37) afirma que

(...) Se assim for, elas devem receber o conhecimento prévio necessário de alguma outra forma – de alguns outros livros que ela possa ler, ou através de uma discussão, um filme ou até mesmo fazendo-as lerem alguns ou todos os livros que se espera que leiam, lidos por eles antes de mais nada. A habilidade de leitura não será aprimorada com tarefas que são desestimulantes ou impossíveis.

A importância do conhecimento prévio desperta no aluno a curiosidade, a busca pelo entendimento do objeto a ser estudado, por exemplo: em uma sala que está no processo alfabetização, alunos de quatro anos, em que o tema da aula é a letra “B”, o professor pode apresentar aos alunos uma bola e a partir dela questioná-los sobre o objeto. Em seguida, conduzir a discussão para a escrita da palavra B-O-L-A. E assim, inserindo demais situações que envolvam o objeto e as letras que compõem o nome.

Outra maneira interessante de desenvolver atividades educativas em sala é por meio da formação de pequenos grupos, em que os alunos têm mais oportunidade de falar e ler. O (A) professor (a) pode intervir com questões sobre as características dos personagens da história, se as crianças conhecem outra história semelhante a que foi lida, como seria se elas fossem o personagem da história, fazendo com que os alunos expressem suas interpretações da leitura realizada. Teberosky (2016) comenta que “se nos 200 dias letivos o professor das primeiras séries trabalhar um livro por semana, a classe terá tido contato com 35 ou 40 obras ao final de um ano.”.

Ainda quanto às atividades envolvendo leitura, também se tem a possibilidade de realizar aulas utilizando os textos com maior frequência no cotidiano dos alunos, como: bilhetes, cartas, receitas, cartazes, *outdoor*, músicas, entre outros. Tais atividades exploram os gêneros textuais e os diversos tipos de discursos. Por exemplo, a receita. Como trabalhar receitas na perspectiva dialógica? O (A) professor (a) pode começar indagando quem já viu uma receita, o que geralmente contém na sua estrutura, pra que serve esse tipo de texto. E mais, pode completar a sequência da aula levando para sala o produto final de uma receita, ou mesmo fazendo juntamente com os alunos a receita. Tudo isso faz com que as crianças percebam o sentido das palavras, da leitura, da receita.

Arena (2008, p.5 como citado em CORREIA, 2011, p.49) aponta que

[...] desde o início, se coloca em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes,

constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema lingüístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.

Na produção de texto, esse sentido surgir quando o “faz de conta” acaba. Ou seja, se a escrita escolhida for uma carta, ela necessariamente precisa de destinatário real que possa ler e responder as informações nela contida. No “faz de conta” o destinatário é imaginário, distante. Se assim for, não terá sentido a produção.

No livro “Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade” de Josette Jolibert e colaboradores (2006), a autora elenca na primeira parte do livro, tópicos para subsidiar o trabalho docente em sala, dentro dessa perspectiva dialógica. São eles: criar condições facilitadoras para a aprendizagem; estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso; refletir com os alunos sobre as suas vivências e sistematizar as suas descobertas: uma forma de enfrentar a trilogia “gramática – vocabulário – ortografia”; avaliar de outra forma, permitir que as crianças se auto-avaliem.

A referida autora analisa com detalhes em sua obra o sucesso de atividades realizadas com a participação ativa na construção do conhecimento dos alunos, mostrando assim, como esses aspectos elencados fazem a diferença para que a aprendizagem se torne significativa.

Para Jolibert (2006), a leitura está em toda a parte da sociedade, nas ruas, *shopping*, cinema, teatro, etc., não apenas na escola, por isso desconsidera o “momento de leitura”, tempo que o (a) professor (a) solicita aos alunos que façam a leitura por um determinado tempo. Acredita que a leitura precisa fazer sentido, isto é, o uso do texto deve está inserido em situações de vida real dos alunos.

É importante também, frisar a relevância do (a) professor (a) leitor (a). Ter a prática da leitura refletindo na sua prática em sala de aula, de maneira que torne-se evidente aos alunos o interesse do (a) professor (a) em ler, em compartilhar suas leituras e em o ato de ler como prática social e cultural.

Tais atitudes fomentam as interações recíprocas. Entra nesse aspecto a discussão sobre processo, como destaque na ecologia do desenvolvimento humano, que é responsável pelo desenvolvimento como o princípio fundamental e tem a ver com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER Y MORRIS, 2006).

Portanto, na perspectiva da alfabetização dialógica na prática do (a) professor (a), deve-se ter a preocupação de desenvolver atividades relacionando com o meio que os alunos participam, no sentido de ser de fora para dentro da sala de aula assim como de dentro para fora, uma relação dialética.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um dos assuntos mais antigos na área da educação, e ainda assim continua sendo um dos mais discutidos, tamanha a sua complexidade. Não há como determinar aspectos cognitivos do indivíduo nem mesmo ter o controle dos fatores que influenciam consideravelmente na aprendizagem do aluno. Tampouco cristalizar um método e/ou teoria como “verdade absoluta” no processo de aquisição da leitura e escrita.

Contudo, acredita-se que a alfabetização dialógica possibilita a construção de um ser mais ativo, permitindo a sua interação com o conhecimento e o meio que está inserido, além de fortalecer o estreitamento em relação ao aluno, a leitura e a escrita.

A interação com o objeto a ser conhecido e o meio proporciona a produção de sentido do conhecimento, isto é, a criança ler um texto e consegue interpretar com mais facilidade quando esse texto faz parte da sua vivência, encontrando, assim, o porquê e o para que ler.

Dessa forma, a relação que o aluno adquire com a leitura recebe uma nova visão, ler não necessariamente por prazer ou por gosto, mas principalmente por uma necessidade, o que significa ter o entendimento que a leitura faz parte do meio social e cultural existente e por isso é preciso ter o domínio do saber ler.

O direcionamento, nesse sentido, deve ser orientado pelo (a) professor (a). Ele (a) é o principal interlocutor (a) do sujeito em sala de aula, por isso tem a possibilidade de conduzir a construção do conhecimento no aluno de forma dinâmica, contextualizada e dialógica.

Ao (A) professor (a) cabe, portanto, motivar a aprendizagem dos alunos, criar ambientes favoráveis que estimulem a leitura e a produção de diversos tipos de texto relacionando as situações reais do cotidiano, além de promover a reflexão dos alunos sobre as leituras e produções escritas ampliando para o contexto vivido.

Diante do exposto acima, entende-se que o (a) professor (a) é fundamental no processo de alfabetização dos alunos e tem muito a contribuir para este processo. Dessa maneira, não há dúvidas que o tema da alfabetização é inesgotável e ainda carece de aprofundamento quanto a sua fundamentação.

NOTAS

¹ Recuperado em janeiro, 2017, de <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>

²Marta Kohl de. Depoimento. Recuperado em janeiro, 2017, de <https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/vygotsky/colegio--vigotsky.htm>

³Recuperado em janeiro, 2017, de <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. de., & PELLANDA, Nize Maria Campo; SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus (orgs.) 2005. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A.
- Arena, D. B., & Correia, J. R. (2011). Bakhtin e alfabetização. **Concepções e Práticas do Ensino de Leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. 146p. Tese – Marília/SP
- Bronfenbrenner, U. (1996). **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). **The bioecological model of human development**. Em Damon, W. & Lerner, R. M.(Eds.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028). New York: John Wiley.
- Jolibert, J., & Jacob, J. (2006). **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed.
- Kenski, V. M. (2007). **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus.
- Mortatti, M. do R. L. (2004). **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP.
- Piaget, J. (1996). **Biologia e conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis.
- Rodrigues, M. (1976). **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill de Brasil.
- SMITH, F.(1999). **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda.
- SMOLKA, A. L. B (2012). **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cotez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Teberosky, A.(2016, agosto 29). Ana Teberosky: “Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita” (Entrevista com Paola Gentile). **Nova Escola**. Recuperado em 19 janeiro, 2017, de <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Narrativa 73, 74, 75, 76, 79, 82

C

Cidadania 30, 32, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 57, 61, 66, 69, 133, 140, 164, 193, 201, 202, 212, 220, 225

Corpolítica 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Currículo Narrativo 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82

D

Democratização 35, 37, 39, 45, 47, 49, 115

Desigualdades 3, 30, 41, 54, 138, 151, 153, 154, 155, 158, 163, 179, 181, 185

Diálogo 3, 4, 20, 39, 84, 94, 101, 107, 108, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 187, 193, 194, 195, 196, 205, 215, 225

Diretrizes Curriculares 16, 20, 21, 24, 61, 67, 86, 93, 95, 134, 155, 158, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 200, 204, 212, 215, 218, 227

Discurso 1, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 39, 40, 42, 45, 58, 63, 71, 105, 136, 145, 147, 177, 190, 191, 192, 199, 211

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Comparada 37, 48

Educação Contextualizada 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 117

Educação Física 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 133, 226

Educação Rural 106, 107, 108, 113, 115

Ensino Ativo 118, 120, 121, 125, 126

Ensino de Arte 187, 194, 196

Ensino Médio 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 107, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 156, 160, 188, 189, 209, 210, 219, 229

Escola Quilombola 1, 7, 9

Estratégia 17, 22, 42, 43, 84, 92, 114, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 179, 205, 220

Extensão Universitária 26, 27, 29, 32, 33, 35, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95

F

Fisiologia 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Formação de professores 2, 4, 5, 9, 12, 61, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 207, 211, 215, 223, 225

Formação humana 18, 19, 40, 63, 64, 68, 69, 71, 91, 133

G

Gênero & Sexualidade 26

H

Hegemonia 13, 14, 21, 22, 23, 47, 191, 208

I

Inclusão 7, 40, 54, 57, 58, 61, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111, 130, 139, 147, 151, 153, 155, 159, 163, 174, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 204, 214, 215, 219, 225, 229

Integração 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 118, 153

Integração regional 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Internacionalização 52, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Interseccionalidade 26, 31

M

Mercosul 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Multiculturalismo 9, 138, 143, 149, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 214

O

Organização pedagógica 106, 110, 111

P

Política curricular 13, 14, 15, 16, 17, 22

Políticas educacionais 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 85, 109, 111, 180, 219, 220

Prática pedagógica 1, 2, 4, 8, 10, 11, 17, 107, 112, 114, 115, 178, 182, 184, 186, 206, 215

Práticas curriculares 6, 54, 55, 77, 83, 106, 107, 109, 110, 131, 133, 139, 152, 153, 155, 158, 159, 161

R

Reflexividade 49

Relações étnico-raciais 130, 136, 138, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186,

204, 206, 207, 209, 212, 215

T

Tecnologia 18, 19, 20, 49, 56, 58, 91, 111, 112, 133, 166, 167, 229

U

Universidade 1, 2, 7, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 47, 48, 63, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 120, 141, 142, 143, 149, 151, 165, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 203, 206, 207, 215, 217, 218

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-660-7

