

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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 Internazionale 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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Lilians Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 5 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 5)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-935-6
DOI 10.22533/at.ed.356201701

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas

impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
SEXUALIDADE, DISCURSO TRADICIONAL E RESISTÊNCIA: UM EMBATE ENTRE FEMINISMO E A FAMÍLIA POR UMA ÓTICA FOUCAULTIANA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Heitor Messias Reimão de Melo Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Débora Cristina Machado Cornélio Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.3562017011	
CAPÍTULO 2	20
INGRESSO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO	
Itagiane Jost Marcele Homrich Ravasio	
DOI 10.22533/at.ed.3562017012	
CAPÍTULO 3	32
ISOMERIA <i>CIS-TRANS</i> : EMPREGO DE PALAVRAS CRUZADAS COMO RECURSO DIDÁTICO	
Antônio Marcelo Silva Lopes Meyriãne Silva Lopes Sérgio Bitencourt Araújo Barros Francisco de Assis Araújo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.3562017013	
CAPÍTULO 4	43
LEI DOS GRANDES NÚMEROS: DEMONSTRAÇÃO APLICADA AO ENSINO	
Julia Pereira Manenti Ana Cristina de Castro Zedequias Machado Alves	
DOI 10.22533/at.ed.3562017014	
CAPÍTULO 5	46
LEITURA E ESCRITA ENQUANTO OBJETOS SIGNIFICATIVOS E AFETIVOS: TEORIA E EXPERIÊNCIA	
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo Elielton Brandão Serrão Paula Soares Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.3562017015	
CAPÍTULO 6	56
LESEX: LIGA DE EDUCAÇÃO SEXUAL	
Beatriz dos Santos Melo Beatriz Silva de Souza	

Carolina Habergriç Folino
Lucas Rodrigues Tovar
Thainá Gúlias Oliveira
Débora de Aguiar Lage

DOI 10.22533/at.ed.3562017016

CAPÍTULO 7 68

LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE ARTESÃ E BORDADOS: UMA AÇÃO DE ESTÁGIO DENTRO DO PROGRAMA MULHERES MIL DO IFRN

Edna Maria da Silva Araújo
Edícia Mariana de Moura Pereira
Diego Silveira Costa Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.3562017017

CAPÍTULO 8 82

LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DA LEITURA EXTRACLASSE À PRODUÇÃO TEXTUAL

Adriana Ferreira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.3562017018

CAPÍTULO 9 88

LIBERDADE DE EXPRESSÃO OU DISCURSO DE ÓDIO: TOLERAR OS INTOLERANTES?

Morgana Rodrigues
Anna Beatriz Brandelero Giacomini
Rodolfo Denk Neto

DOI 10.22533/at.ed.3562017019

CAPÍTULO 10 100

MATEMÁTICA E INCLUSÃO SOCIAL: CURSO BÁSICO PARA CONCURSO

Adriana de Oliveira Dias
Exayne Santos Mourão

DOI 10.22533/at.ed.35620170110

CAPÍTULO 11 105

MULTIPLICAÇÃO NA HORTA: UM MODELO DE PRÁXIS EDUCATIVA

Robson Damasceno da Silva
Maria Eliana Soares

DOI 10.22533/at.ed.35620170111

CAPÍTULO 12 110

NAS SAIAS DE IEMANJÁ: VOZES E SABERES POÉTICOS DO FEMININO NA EDUCAÇÃO SENSÍVEL UMBANDISTAS NA AMAZÔNIA

Denise Simões Rodrigues
Livia Cristina Fonseca de Araújo Faro

DOI 10.22533/at.ed.35620170112

CAPÍTULO 13	120
O CADERNO VIRTUAL NO CONTEXTO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	
Keila Moura Grassi	
DOI 10.22533/at.ed.35620170113	
CAPÍTULO 14	132
O ENSINO DA ARTE – UM DESAFIO NO ATUAL CONTEXTO	
Márcia Lenir Gerhardt Pedro Henrique Graeff Machado Mateus Silva do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.35620170114	
CAPÍTULO 15	143
O ENSINO DE QUÍMICA: UM OLHAR INVESTIGATIVO EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO	
Tiago Barboza Solner Liana da Silva Fernandes Leonardo Fantinel	
DOI 10.22533/at.ed.35620170115	
CAPÍTULO 16	152
O LÚDICO COMO RECURSO METODOLÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Vanussa Sampaio Dias da Silva Ingrid Cibele Costa Furtado	
DOI 10.22533/at.ed.35620170116	
CAPÍTULO 17	170
O LUGAR DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EAD	
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado	
DOI 10.22533/at.ed.35620170117	
CAPÍTULO 18	182
O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR) NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS (LIC): CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATMOSFERA MOTIVACIONAL POSSIBILITADA	
Monique Vanzo Spasiani	
DOI 10.22533/at.ed.35620170118	
CAPÍTULO 19	198
O PIBID E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS/TECNOLÓGICO NA SALA DE AULA	
Eronice Rodrigues Francisco Sandra R. Hermes dos Santos Sérgio S. S. Filho	
DOI 10.22533/at.ed.35620170119	

CAPÍTULO 20 203

O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
O PAPEL DA INCLUSÃO DIGITAL

Anderson Barros da Silva
Geni Emília de Souza

DOI 10.22533/at.ed.35620170120

CAPÍTULO 21 220

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO SUJEITO CAPAZ DE INTERVIR
NAS INJUSTIÇAS E PRECARIZAÇÕES DAS INFÂNCIAS, ADOLESCÊNCIAS E
JUVENTUDES EMPOBRECIDAS

Gabriela Fernanda do Carmo
Janaína Augusta Neves de Souza

DOI 10.22533/at.ed.35620170121

CAPÍTULO 22 235

O TRABALHO COM A GEOMETRIA PLANA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIMENTAÇÕES COM MATERIAIS MANIPULATIVOS E RECURSOS
TECNOLÓGICOS

Natasha Inês Buche
Carolina Hilda Schleger
Jeverton Iedo Dorr
Tanise da Silva Moura
Vanessa Volkweis Rodrigues
Elizangela Weber
Mariele Josiane Fuchs
Julhane Alice Thomas Schulz

DOI 10.22533/at.ed.35620170122

CAPÍTULO 23 245

O USO DE DIFERENTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM EM
BIOLOGIA

Terezinha Tronco Dalmolin
Márcia Lenir Gerhardt
Pedro Henrique Graeff Machado

DOI 10.22533/at.ed.35620170123

CAPÍTULO 24 253

O USO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
DIFERENTES FITOFISIONOMIAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE DIAMANTINO-MT

Caroline Xavier da Conceição
Áquila Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.35620170124

CAPÍTULO 25 259

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Maria Lente Franco
Elisangela de Oliveira Silva
Marinalva Pereira dos Santos

Silvana Mara Lente
Odenise Jara Gomes
Solange Teresinha Carvalho Pissolato
Vania de Oliveira Silva
Elivania Toledo Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.35620170125

CAPÍTULO 26 268

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ATRASO NA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS EM ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Cecilma Miranda de Sousa Teixeira
Brauliene Araújo Neves
Francisco Hudson Coelho Frota

DOI 10.22533/at.ed.35620170126

CAPÍTULO 27 275

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO (PEP) SOB A PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO AOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS VALIDADOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marinalva Pereira dos Santos
Solange Teresinha Carvalho Pissolato
Silvana Mara Lente
Vania de Oliveira Silva
Elisangela de Oliveira Silva
Odenise Jara Gomes
Elivania Toledo Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.35620170127

CAPÍTULO 28 288

PARA QUE SE ESCREVE NA ESCOLA?

Leonarlley Rodrigo Silva Barbosa
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

DOI 10.22533/at.ed.35620170128

CAPÍTULO 29 297

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* JAGUARI

Fernanda Lavarda Ramos de Souza
Ricardo Antonio Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.35620170129

SOBRE A ORGANIZADORA..... 307

ÍNDICE REMISSIVO 308

LEITURA E ESCRITA ENQUANTO OBJETOS SIGNIFICATIVOS E AFETIVOS: TEORIA E EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 06/01/2020

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/Campus de Cametá/ UFPA.

Coordenador do Grupo GEPLAES – CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Alfabetização, Emoções e Subjetividade.

Elielton Brandão Serrão

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/Campus de Cametá/ UFPA. Membro do Grupo GEPLAES – CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Alfabetização, Emoções e Subjetividade.

Paula Soares Rodrigues

Prefeitura Municipal de Abaetetuba/PA. Pesquisadora do Grupo GEPLAES – CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Alfabetização, Emoções e Subjetividade.

RESUMO: Aproximar o conhecimento acadêmico da realidade das práticas escolares, realizando-se, assim, o princípio da articulação entre conhecimentos sistemáticos e conhecimento/saberes/práticas dos professores e as aprendizagens cotidianas das crianças, deve constituir-se no esforço de todo processo de formação do profissional da pedagogia. Este trabalho tem por missão precípua - o que

justifica a sua relevância - articular, de forma sistemática, ações teóricas e práticas, voltadas a escolas municipais de ensino fundamental. Como referencial teórico, assume-se como pressuposto, o fato de que somos sujeitos simbólicos, que nos constituímos nas relações sociais, mediadas pela linguagem e pela cultura, de forma que as ações pedagógicas devem centrar-se no envolvimento rico e diversificado das crianças com os suportes semióticos e experimentados enquanto uma prática social, cultural, significativa e afetiva. Em relação à metodologia, utilizou-se diversos suportes semióticos, de forma a envolver as crianças na exploração da leitura e da escrita de forma significativa, contextualizada, emocionalmente prazerosa e afetiva. Os resultados mostram que a aprendizagem flui, de forma significativa e afetivamente prazerosa, quando se faz interligando aos conhecimentos prévios das crianças, quando se explora seu contexto sócio cultural como suporte para a prática social da leitura e da escrita. As atividades, ao não assumirem um tratamento mecânico e artificial da leitura e da escrita, como mera aquisição de técnicas, desvinculadas da função social, mostrou-se envolvente para as crianças, levando-as a participarem das tarefas, lendo, escrevendo, praticando e vivendo a leitura e a escrita enquanto um objeto cultural significativo, emocional e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Leitura; Escrita; Significação; Afetividade.

READING AND WRITING AS MEANINGFUL AND AFFECTIVE OBJECTS: THEORY AND EXPERIENCE

INTRODUÇÃO

Em ternuras e palavras e,
em poética sedução cognitiva.
das crianças, nos aproximamos;

Este artigo tem por objetivo apresenta reflexões sobre Experiências didáticas e pedagógicas, realizadas em articulação pesquisa, ensino e extensão, enquanto ações universitária, cuja diretriz fundamental é a de instaurar, em ambientes escolares e não-escolares, a relação de crianças – em dificuldades na aquisição e domínio das habilidade de leitura e escrita – com a cultura (Leitura e Escrita), de forma rica e diversificada, possibilitando as mesmas a interação com os diversos gêneros simbólicos, de forma que venham a ressignificar as suas relações com os sabres, os conhecimentos, e a cultura historicamente acumuladas pela humanidade, experimentando a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, prazerosas e afetivas, fundamentais a sua formação.

Com base nos pressupostos da abordagem histórico cultural do desenvolvimento humano – de acordo com Vigotski e seus colaboradores –, assume-se como premissa o fato de que somos sujeitos simbólicos, que nos constituímos nas relações sociais, mediadas pela linguagem e pela cultura, ações didáticas, portanto, destinadas a essas crianças, em situação de repetência e ou atraso na relação idade/ano escolar, deve centrar-se no envolvimento rico e diversificado das mesmas com a cultura, com o conhecimento, de forma significativa.

Assim, aproximar o conhecimento acadêmico da realidade das práticas escolares, realizando-se, assim, o princípio da articulação entre conhecimentos sistemáticos e conhecimento/saberes/práticas dos professores e as aprendizagens cotidianas das crianças, deve constituir-se no esforço de todo processo de formação do profissional da pedagogia.

Em relação à metodologia, utiliza-se diversos suportes semióticos, de forma a envolver as crianças na exploração da leitura e da escrita de forma prazerosa, significativa, contextualizada. As crianças que participam dessas atividades são oriundas de escolas municipais e são previamente selecionadas por seus professores tendo em vista o fato de ainda não dominarem as habilidades de leitura e escrita,

algumas delas estando em situação de repetência.

BREVE INCURSÃO À TEORIA

A atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera... Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas... Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor (MICHEL DE CERTEAU, 2002).

Para Vigotski (2000), a leitura e a escrita não são elementos inatos à criança, sua aquisição depende das práticas sociais e culturais a qual a mesma está inserida. A compreensão da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, não é algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construído em suas relações sociais, em sua relação com o outro/ outros e com os conhecimentos. É, pois, uma troca de experiência que possibilita a aprendizagem e aquisição da escrita, o acesso ao mundo simbólico.

Por exemplo, crianças que se julgam “burras” (ou assim são identificadas) – “Tia, não sei, tia, sô burra nisso” – por não ter domínio da leitura e escrita, parecem acreditar não poder vir a adquirir essas habilidades, o que afeta sua autoestima.

O papel da escola é dar a essas crianças, num contexto sistemático, possibilidades para que as mesmas possam se desenvolver, pois, devemos olhar as crianças não apenas em suas dificuldades, mas “o que temos que buscar são as forças positivas [...], dirigindo-nos para alcançar o que é socialmente valorizado, construindo assim a autoestima perdida ou não estabelecida”. (PADILHA, 1998, p. 33).

O que parece acontecer no contexto escolar, é que só se consegue enxergar as dificuldades que as crianças apresentam no processo de aquisição da leitura e da escrita, sem se perguntar como ocorreu esse processo antes de sua entrada na escola, em que contexto sócio-cultural estas crianças se encontravam e se encontram inseridas.

É em um mundo de leitores ou em um mundo em que a leitura e a escrita são pouco valorizadas? Em relação a essa situação, Vigotski chama a atenção para o fato de que “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os pontos fortes...” (VIGOTSKI, 2000, p. 130). Pensar nos pontos fortes, seguindo com esse autor, pois, significa relacionar as atividades de leituras as experiências languageiras das crianças; seus conhecimentos prévios; seus conhecimentos cognitivos e afetivos que possuem sobre a escrita e a leitura.

É necessário que o professor compreenda e aceite que seus alunos, ao entrarem na escola, trazem consigo uma história de vida, história essa constituída no seu meio sócio cultural na sua sociedade de uma forma muito particular, o que vai marcar as diferenças entre as crianças em termos de conhecimentos e aprendizagens, ou de desenvolvimentos cognitivos, afetivos e emocionais, morais, etc.. As crianças, assim, chegam à escola com diferentes apreciações emocionais, afetivas e cognitivas sobre essa tecnologia.

O indivíduo apropria-se de coisas do seu cotidiano que pode não ser de interesse de outra pessoa, mas que deve ser respeitado, ou seja, devemos levar em consideração os conceitos espontâneos da criança, ao ensinar os conceitos científicos, pois, segundo Vigotski, “o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente.” (VIGOTSKI, 2000, p. 135).

Seguir essas orientações, significa compreender a criança em sua totalidade emocional, cultural, afetiva e intelectual: suas leituras de mundo, suas iniciáticas percepções que fazem dos objetos culturais, seus gostos preferências. Tomar essas elaborações pré-conceituais, em sua gênese – que vão se fazendo em ritmos assistemáticos, espontâneos e que respondem às necessidades práticas de inserir-se e participar da vida social – como condição básica para o aprendizado escolar da tecnologia da leitura e da escrita.

As primeiras palavras, como por exemplo, pai, mãe, mamar, comer, etc., são apreendidas e aprendidas em um contexto marcado, preponderantemente, pelo vínculo afetivo-emocional e não cognitivo e reflexivo. Inspirando-se em Vigotski, pode-se supor que as palavras chegam até a criança, desde o seu nascimento, envolta em afetos, carinhos, emoções.

São as palavras ternas, em suaves modulações, ditas pelos pais, avós, irmãos, irmãs, etc., que envolvem o pequeno ser em sua entrada no mundo das significações.

É a ternura parental, pois, que indicia a aquisição das primeiras palavras e dos conceitos iniciais que a criança usa, de acordo com suas necessidades relacionais e de sobrevivência.

Esses conceitos espontâneos são apropriados assistematicamente nas relações cotidianas, não sendo mediados por um processo explicativo de causalidade e relação, em que as palavras significam apenas um objeto ou uma ação percebida diretamente pela experiência de vida da criança. É a utilização sem intervenção das palavras ligada ao seu processo direto e aparente, sem uma tomada de consciência sobre esse processo, que Vigotski chama de pensamento espontâneo.

A criança relaciona a palavra com o conhecimento que tem, com suas experiências de vida, e isso precisa ser levado em consideração no ensino da leitura e da escrita, pois sabemos que a palavra não se desenvolve em nós naturalmente.

É nas nossas relações com o outro que ela vai sendo incorporada, vai ganhando significados conscientes.

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, pois “uma palavra é um microcosmo da consciência humana.” (VIGOTSKI, 2000, p. 132), e “quando uma palavra nova é aprendida por uma criança, o seu desenvolvimento mal começou...”, destaca o autor (2000, p. 71).

Ou seja, para Vigotski, uma palavra apresenta níveis complexos de significação. A criança, inicialmente, vai se apropriando dos significados mais simples e, ao ser inserida no processo formal de aprendizagem escolar, é que ela vai passar a ter uma relação de reflexão com as palavras e, assim, vai desenvolvendo os diversos significados que contém uma data palavra.

De forma que, o processo de construção do conhecimento pela criança é algo complexo e não reduzido. Não se deve cair na falsa crença de que o aprendizado de uma palavra ou de conteúdos seja o suficiente para a formação do indivíduo e, principalmente, para a aquisição da leitura e da escrita, pois aprender a ler, a escrever, é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa dominação mecânica de palavras, e sim numa relação dinâmica que ligue linguagem e realidade. A palavra, pois, é a constituição da própria consciência, diz Vigotski.

Nesta observação de Vigotski sobre a necessidade de se relacionar a aprendizagem das palavras aos saberes prévios, conhecimentos iniciáticos do mundo, pode-se identificar uma semelhança com o pensamento de Paulo Freire quando o mesmo fala da importância da alfabetização. Para Freire,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9)

Assim, para Vigotski e Freire, a escrita tem grande significado para as crianças, despertando nelas necessidades próprias, pelo fato de se juntar a uma tarefa necessária e importante para a vida e, assim desenvolver-se como uma forma nova e complexa de linguagem.

Vigotski (2000) faz ácida crítica à maneira formal e mecânica como via o ensino da escrita:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se for usado apenas para escrever congratulações oficiais para membros da diretoria escolar ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da

escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças, suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (p. 155-156).

Em seu cotidiano, por estar inserida em uma sociedade letrada, semiótica, profundamente tecnologizada, a criança sente a necessidade da leitura e da escrita para tentar realizar algo que a ela é necessário. E ela busca o aprendizado de forma a realizar-se enquanto ser humano e constituir-se enquanto indivíduo. Ela vai ao encontro da escola com a expectativa de conseguir esse aprendizado, mas infelizmente, depara-se com algo muito diferente da sua realidade, pois, a leitura e a escrita – muitas vezes - são apresentadas de forma mecânica, vistas como uma obrigação e não como desejo de adquiri-la, sem significado para ela, o que acaba gerando o desinteresse, o fracasso e a evasão escolar.

A palavra, na sala de aula, parece perder a ternura, a emoção e a afetividade. E por isso, apresenta-se, para muitas crianças, em seu desencanto, em sua expressão de desinteressante objeto emocional.

Essa é a grande crítica que Vigotski, na citação anterior, faz ao ensino da leitura e da escrita: um processo mecânico e desvinculado das necessidades maiores das crianças, do desenvolvimento de sua consciência. Vigotski parece nos dizer: é preciso despertar, na criança, a paixão pela palavra e por meio da palavra. Essa seria a alavanca pedagógica a um ensino transformador e formador.

A leitura e a escrita, como já mencionou anteriormente, são elaboradas pela criança, inicialmente, nas suas relações sociais, necessitando sempre do outro como mediador nesse processo. A elaboração ativa da escrita depende principalmente das possibilidades que as crianças têm/ ou não de utilizar e compartilhar essa escrita em suas interações.

Vigotski nos convida a pensar e viver, pedagogicamente, em sala de aula, experiências alfabetizadoras que se conectem ao mundo vivencial, cotidiano, cultural das crianças, em seus vínculos afetivos e percepções cognitivas ainda em frágeis elaboração.

Claro que esse é o ponto de partida para que a escola, leve a criança para além de seus conhecimentos assistemáticos, inserindo-a nas aprendizagens sistemáticas, o que significa o domínio de um pensamento e raciocínios categoriais. A sala de aula é o lugar da reflexão sobre o mundo, sobre a vida, sobre as aprendizagens pragmáticas; é o lugar, portanto, do pensamento reflexivo, mediado pelos conceitos sistemáticos, científicos, historicamente acumulados pela humanidade.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Na gênese do projeto, foram selecionadas crianças do 4º. e 5º. anos que apresentavam, segundo suas professoras, dificuldades no domínio da leitura e da escrita. Houve a apresentação das atividades às crianças, sendo que nesta apresentação estavam presentes a diretora da escola, pais e professora. Foram discutidas as propostas a ser desenvolvidas pelo projeto, tendo como um dos objetivos a ser alcançados: consolidar o domínio das habilidades de leitura e de escrita dessas crianças, superando, assim, essa condição de “dificuldades”.

Já nos primeiros dias de atividades proporcionou-se que as crianças pudessem interagir entre si, sendo que esta ação social educativa foi desenvolvida como uma ferramenta essencial para que as crianças fossem afetadas intelectual e afetivamente pelas conhecimentos de leitura e escrita, já que segundo a teoria sócio interacionista de Vigotski (2000), é fundamental a interação com o outro mediado pelos objetos de conhecimentos para que o indivíduo possa vir a desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Nos primeiros encontros percebeu-se que algumas crianças apresentavam comportamentos retraídos; algumas, de início, sentiam-se receosas por suas dificuldades, não só aquelas dificuldades escolares, mas também aquelas que dizem respeito a relacionar-se com os demais. Mas no decorrer das metodologias desenvolvidas, e com o passar das semanas, estas foram agindo de forma espontânea e assim começaram a participar ativamente das atividades.

De emoções e afetividades retraídas, surgem emoções e afetividades participativas!

Observamos que uma sala é heterogênea, cada criança é única; o aprendizado acontece de forma diferente entre elas; devemos ter a sensibilidade de notar isto e buscar estratégias para passar os conhecimentos de forma que todos consigam se apropriar de maneira significativa e que encontrem sentido no que fazem, mesmo quando determinada atividade lhes exige paciência, esforço e dedicação.

Ressalte-se que o aprender não envolve somente afetos de prazer, mas afetos de paciência, esforço, cansaço. No entanto, quando a criança compreende, emocional e afetivamente, o significado da atividade, a emoção de esforço motiva a cognição ao desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, a emoção e o afeto se inter-relacionam nas atividades de aprendizagem. Para uma discussão mais aprofundada sobre essa relação entre afetividade e cognição sugere-se o exame de textos como Falabelo (2005), Falabelo (2015), Falabelo (2015), identificados nas Referências.

Compreendendo que essas crianças provêm de contextos diferenciados, que tem domínio de conhecimentos prévios diversos, deve-se valorizar acontecimentos prazerosos de forma que se sintam atraídas por estas ideias; que se busque fazer

um ensino contextualizado, levando a criança a ler e a compreender o que foi lido, ou seja, desenvolver uma prática de leitura enquanto uma atividade social, trabalhando a função social da leitura e escrita, excluindo-se o conceito de ensino da escrita e da leitura mecanizadas, que por muitas vezes se faz presente na escola, conforme Braggio (1992).

Buscamos enfatizar aqueles conhecimentos que as crianças traziam de suas comunidades, tais como: fatos, acontecimentos, brincadeiras, gírias, e tudo que pudesse aproximá-las das atividades de aquisição da leitura e da escrita, de forma significativa, prazerosa e descontraída. E, para isso acontecer, o contexto social e cultural das crianças deveria ser explorado enquanto materiais indispensáveis à didática da leitura e da escrita.

Além disso, foram trabalhadas atividades de ensino aprendizagem com metodologias diversificadas como: palavras cruzadas, caça-palavras, pesquisa e colagem com jornais, leituras e interpretação de textos, produção de textos e etc..

Assim, por meio da execução dos métodos propostos, as crianças foram aos poucos fazendo leituras de palavras, frases, pequenos textos e passaram a escrever, também, pequenos textos, individuais ou em grupo. Procurava-se tomar como material para a escrita a própria realidade das crianças; seus desejos; seus sonhos; suas dificuldades; suas maneiras, ainda infantis, de ver e pensar sobre o vivido e suas condições de existência (SMOLKA, 1999)

Uma das práticas que se buscava incentivar era: dar a oportunidade de a crianças escolherem o que desejassem ler: “– escolha, visualize, busque o que você quer” – eis a orientação. Isso contribuiu, significativamente, para despertar o interesse maior pela leitura.

A leitura livre, em que livros e estorinhas eram trabalhados de acordo com o gosto das crianças. Além do estímulo à leitura, valorizava-se a autoestima e o comportamento de interesse, atenção, participação das crianças por meio de atividades coletivas, despertando a cultura da socialização, da aceitação do outro, pois conforme Charlot (2000), o desafio da aprendizagem é compreender-se como parte de uma humanidade e, em seguida, compreender-se como membro de uma sociedade e, por fim, saber-se em sua individualidade. Tarefa em três tempos.

Cooperar, competir, brincar e sorrir eram atitudes que, aos poucos, iam sendo manifestadas e exteriorizadas pelos participantes. O domínio da leitura e da escrita pelas crianças era bastante precário, conforme percebemos. Buscamos, no entanto, não reduzir a oferta de atividades de leitura, propiciando atividades coletivas e individuais de acesso ao texto escrito, ampliando, assim o domínio e consolidando habilidades de leitura e escrita.

Notava-se, num crescendo, que as crianças começaram a interagir mais, demonstrando interesse às atividades; passaram a manter interlocuções

espontâneas. interlocução tanto com os colegas quanto com os mediadores, e não apenas verbal, mas também não verbal, através de olhares e de gestos. Isso revelava mudanças significativas nos comportamentos intelectuais, afetivos e emocionais das crianças. Mudanças atitudinais significativas!

Vigotski chama a atenção para um fato importante: o autocontrole da criança é promovido pelo conhecimento. À medida que a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, com a apropriação dos conhecimentos, ela vai se autorregulando em seus diferentes comportamentos atitudinais, socialmente valorizados e esperados pelo seu grupo social.

Assim, para esse autor, o autocontrole emocional, afetivo, cognitivo, social decorre do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e que esse desenvolvimento dessas funções depende, primordialmente, da aprendizagem. É a aprendizagem – escolar e cotidiana – que são responsáveis pelo desenvolvimento da criança e todos os seus aspectos atitudinais.

Dessa forma, conforme Fontana (1997), baseada em Vigotski, a criança na interação diversificada com os conhecimentos, auxiliada pelo adulto que lhe ensina, vai se desenvolvendo e se apropriando das práticas sociais. Diante dos trabalhos desenvolvidos, observou-se um visível aprofundamento no interesse das crianças em relação às práticas de leitura e escrita que estavam sendo disponibilizadas.

A parceria entre escola e o projeto acadêmico tem possibilitado experiências inovadoras no que se refere ao processo de alfabetização de crianças em situação de “fracasso escolar”, expressão usada por Charlot (2000).

Foi um trabalho árduo, porque não se promove o que chamamos de uma prática diferenciada, sem muito compromissos com aqueles crianças que precisam do conhecimento e da cultura escolar como condição *sine qua non* para se constituírem em sua humanidade, forjarem suas subjetividades e se fazem em suas individualidades, como sujeitos únicos, históricos, socialmente partícipes de seu grupo social.

Por fim, investimos, didaticamente, em palavras cheias de ternura, emoção e afetividade, em poética sedução ao cognitivo movimento do aprender a Ser.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**; 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FALABELO, R. N. O. **Vidas em Aberto**: A indissociável Inter-Relação Emoções, Afetividade e Cognição nos processos de leitura e escrita [Tese de Doutorado]. Piracicaba, SP, 2005.

_____. Conhecimento, Emoções, Afetividade: Desejo de Escrever “Palavrinhas”. **Revista UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n.4, p. 327-337, 2015

_____. Considerations on affectivity in teaching relations: Vygotsky's contributions. **Acta Scientiarum. Education** Maringá, v. 37, n. 4, p. 391-399, Oct.-Dec., 2015

FREIRA, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FONTANA, R. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

PADILHA, Ana M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário** – ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo : M. Fontes, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 28, 47, 51, 52, 54, 55, 57, 208, 268

Amazônia 110, 111, 112, 113, 118, 119

Aplicação 32, 36, 37, 40, 43, 58, 88, 96, 97, 100, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 130, 145, 158, 179, 198, 199, 200, 201, 259, 261, 265, 266, 278

Aprendizagem 24, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 63, 70, 104, 105, 107, 109, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 140, 141, 143, 145, 146, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 207, 210, 214, 220, 221, 222, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 278, 296, 300, 301, 303, 305

Aprendizagem significativa 32, 40, 128, 154, 184, 186, 251, 252

C

Caderno virtual 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130

Competência de leitura e escrita 82

Concurso público 100, 102, 104

Contextualização 135, 140, 143, 145, 146, 148, 149, 176, 248, 303

Criança 2, 4, 5, 7, 16, 24, 25, 30, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 185, 186, 187, 194, 201, 203, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 269, 272, 273, 291

D

Deficiência intelectual 152, 153, 154, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 169

Deficiência visual 203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219

Didática 53, 104, 105, 122, 167, 177, 196, 277, 287

Discurso de ódio 88, 97

E

Educação a distância 104, 131, 170, 173, 181, 203, 218

Educação do campo 105, 109

Educação sensível 110, 111, 113, 116

Ensino de arte 132

Ensino médio 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 41, 58, 97, 101, 102, 132, 133, 134, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 228, 229, 230, 231, 244, 245, 247, 253, 255, 303

Ensino médio e superior 143

Ensino médio integrado 20, 21, 22, 23, 26, 29, 31, 97

Ensino-pesquisa-extensão 56, 58

Escrita 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 70, 82, 83, 84, 125, 127, 171, 187, 207, 214, 231, 232, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 288, 289, 291, 295, 296

Experiência 21, 22, 26, 27, 29, 30, 46, 48, 49, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 82, 104, 106, 108, 109, 115, 116, 118, 134, 136, 140, 141, 156, 158, 167, 182, 196, 198, 214, 218, 227, 232, 244, 252, 288, 289, 290, 291, 296, 304

F

Feminino 9, 60, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 229

Formação 6, 9, 22, 23, 24, 31, 35, 41, 46, 47, 50, 55, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 77, 87, 88, 98, 101, 102, 107, 109, 112, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 140, 143, 144, 145, 146, 150, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 222, 223, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 239, 244, 246, 247, 249, 252, 253, 257, 261, 271, 273, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307

Formação docente 68, 71, 120, 126, 128, 130, 178, 180, 197

Formação pedagógica 120, 170, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181

I

Iemanjá 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119

Inclusão digital 69, 70, 74, 203, 204, 205, 209, 210, 216, 217, 218, 219

Inclusão social 68, 69, 70, 81, 100, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 216, 217, 219, 305

Intolerância 88, 90, 91, 97, 98, 99

Isomeria geométrica 32, 33, 34, 36, 40

J

Jovens 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 139, 157, 161, 179, 180, 207, 222, 228, 229, 274

L

Lei dos grandes números 43

Leitura 15, 26, 27, 37, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 70, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 115, 117, 126, 132, 135, 139, 140, 141, 165, 169, 187, 200, 201, 207, 211, 220, 232, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 288, 296, 303

Leitura extraclasse 82, 84, 85, 87

Letramento o digital 68

Liberdade de expressão 88, 89, 90, 95, 97, 98, 99

Licenciatura 35, 71, 72, 74, 81, 131, 170, 173, 174, 180, 181, 198, 235

Liga acadêmica 56, 57

Língua de sinais 120, 122, 125, 126

Lúdico 35, 40, 41, 63, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 253, 273

M

Matemática 42, 45, 68, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 133, 138, 139, 147, 150, 169, 173, 174, 203, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 257

Metodologias 32, 33, 36, 52, 53, 58, 64, 70, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 157, 167, 170,

180, 202, 211, 220, 222, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 247, 260, 304

Mídia digital educativa 120, 123

P

Palavras cruzadas 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 53

Poética oral 110, 111

Práticas de acolhimento 20, 23, 24, 27, 30

Probabilidade 43, 44, 45, 102, 108

Produção textual 20, 26, 82, 84, 85, 87

Programa mulheres mil 68, 75, 76, 78

R

Recurso didático 32, 41, 122, 128, 166

Recurso metodológico 38, 152, 153, 165, 166

Recursos pedagógicos 198

S

Sexualidade 1, 3, 4, 5, 7, 16, 17, 18, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 307

Significação 47, 50, 115, 235

Sujeito ativo 82, 162

T

Tecnologias assistivas 203, 206, 215, 216

Tolerância 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 271

