

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



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 4

Atena
Editora
Ano 2020

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



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 4

Atena
Editora
Ano 2020

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. Liliani 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 em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-30-6

DOI 10.22533/at.ed.306201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA,

SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas.

Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE NA ESCOLA: O MUNICÍPIO DE ITAPETINGA - BA EM DISCUSSÃO	
Murilo Marques Scaldaferrri Jamine Barros Oliveira Araújo Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	
DOI 10.22533/at.ed.3062013021	
CAPÍTULO 2	9
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO AMAZONAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE REGIONAL	
Izoni de Souza Trindade Rosimeri da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.3062013022	
CAPÍTULO 3	20
PRÁTICA EDUCATIVA NO AEE: ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Thalia Costa Medeiros Najra Danny Pereira Lima Mayanny da Silva Lima Gilma Sannyelle Silva Rocha Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva Maria Camila da Silva Mychelle Maria Santos de Oliveira Telma de Jesus Lima Sá Nascimento Mariangela Santana Guimarães Santos Maria Helena Rodrigues Bezerra Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha Ana Paula Carvalho de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.3062013023	
CAPÍTULO 4	34
PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
Heronita Maria Dantas de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.3062013024	
CAPÍTULO 5	45
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA	
Nereda Lima de Carvalho Cleres Carvalho do Nascimento Silva Hávila Sâmua Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3062013025	

CAPÍTULO 6	54
PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA: MOVIMENTOS DE INVENÇÃO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E PESQUISAS OUTRAS	
Ana Cláudia Barin Angélica Neuscharank Vivien Kelling Cardonetti	
DOI 10.22533/at.ed.3062013026	
CAPÍTULO 7	69
PROFESSORA OU TIA? IMPRESSÕES DE PROFESSORAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC	
Jessica Rautenberg Júlia Graciela de Souza Antonio José Müller	
DOI 10.22533/at.ed.3062013027	
CAPÍTULO 8	75
PROJETO PEDAGÓGICO CULTURAL: O CARÁTER <i>SUI GENERIS</i> DE UMA ESCOLA RESIDÊNCIA INOVADORA	
Mateus Geraldo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.3062013028	
CAPÍTULO 9	95
A PROPOSTA DE REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB O PRISMA DOS ESTÁGIOS MORAIS DE LAWRENCE KOHLBERG	
Vágner Silva da Cunha Silvana Maria Gritti	
DOI 10.22533/at.ed.3062013029	
CAPÍTULO 10	105
RECONHECENDO AS DIFERENÇAS E CRIANDO POSSIBILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Maria Rosilene de Sena Rosélia Neres de Sena Marques Italo Rômulo Costa Da Silva Arianne Siqueira Marques Melo Tatielli Costa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.30620130210	
CAPÍTULO 11	113
RECURSOS, ANALOGIAS E ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DO ÁTOMO QUÂNTICO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENCORAJAMENTO	
Danilo Cardozo Flôres Kamilla Rodrigues Rogerio	
DOI 10.22533/at.ed.30620130211	
CAPÍTULO 12	129
REDES E MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE USO POR DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	
Wilsa Maria Ramos	

Ravena Nóbrega Bufolo
Maria Julia Bueno Spohr
Lisa Ferreira de Miranda
Lucas Santos Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.30620130212

CAPÍTULO 13 143

REFLEXÕES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANDREIA INES DILLENBURG
Aruna Noal Correa
Felipe Pedrozo Maia
Gabriel Marchesan
Mauricio Pase Quatrin
Vanderlan Dupont de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.30620130213

CAPÍTULO 14 158

**REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mariana Lucas Mendes
Regiane Aparecida da Silva
Cristiane Maria Ribeiro
Cinthia Maria Felício

DOI 10.22533/at.ed.30620130214

CAPÍTULO 15 167

**REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE TUTORIA PARA POTENCIALIZAR AS
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS**

Tereza Cristina Mendes Vieira
Grace Fernanda S Nunes

DOI 10.22533/at.ed.30620130215

CAPÍTULO 16 178

**RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E CULTURA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR
DOS VALORES**

Bianca Silva Martins
Denize Amorim Azevedo Mendes
Josely Ferreira Ribeiro
Vanessa Serafim da Silva

DOI 10.22533/at.ed.30620130216

CAPÍTULO 17 187

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE INCURSÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E
SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS**

Taylon Silva Chaves
Raquel Amorim dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.30620130217

CAPÍTULO 18	194
EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Heitor Messias Reimão de Melo	
Fernando Sabchuk Moreira	
Valquiria Nicola Bandeira	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Marilurdes Cruz Borges	
Melissa Camilo	
Monica Soares	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.30620130218	
CAPÍTULO 19	216
REVISITANDO A POSSIBILIDADE DE ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS: ASPECTOS CONSTITUCIONAIS E CIVIS DA PATERNIDADE HOMOPARENTAL	
Jacson Gross	
DOI 10.22533/at.ed.30620130219	
CAPÍTULO 20	226
SALA VERDE: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Iomar Maria Salina da Costa	
Leonardo Villela de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.30620130220	
CAPÍTULO 21	239
SER JOVEM E VIVER A JUVENTUDE NO CAMPO: DIÁLOGOS INSURGENTES	
Delson Miranda Santos	
Jurandir de Almeida Araújo	
Deyse Luciano de Jesus Santos	
DOI 10.22533/at.ed.30620130221	
CAPÍTULO 22	253
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA	
Cristiane Gomes Guimarães	
Suellen Cristina Moraes Marques	
Renan Júnio Miranda	
Gislayne Elisana Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.30620130222	
CAPÍTULO 23	263
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA	
Eder Alonso Castro	
DOI 10.22533/at.ed.30620130223	

CAPÍTULO 24	273
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Carlos Erick Brito de Sousa Dionísia Fernanda Paixão Santos	
DOI 10.22533/at.ed.30620130224	
CAPÍTULO 25	286
UM OLHAR ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOBRE O VIÉS DA EDUCAÇÃO	
Eliana Thomas Lima Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza Lucas Capita Quarto José Fernandes Vilas Netto Tiradentes Fábio Luiz Fully Teixeira Fernanda Castro Manhães	
DOI 10.22533/at.ed.30620130225	
CAPÍTULO 26	293
A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO VOLTADA PARA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM AOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB	
Maria Helena de Lima Gomes e Martins Luciano de Brito Junior Maria das Graças Veloso Marinho de Almeida Veneziano Guedes de Sousa Rêgo	
DOI 10.22533/at.ed.30620130226	
CAPÍTULO 27	304
UMA VISÃO SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE MÚSICA	
Obadias de Oliveira Cunha Helena de Souza Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.30620130227	
CAPÍTULO 28	313
UTILIZAÇÃO DE UM OBSERVATÓRIO SOCIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO E CANAL DE COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE EM CURSOS TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS DE INFORMÁTICA	
Laurentino Augusto Dantas André Carvalho Baida	
DOI 10.22533/at.ed.30620130228	
CAPÍTULO 29	324
VAMOS APRENDER A LER? DISCUTINDO ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO LINGUÍSTICO QUE ENVOLVE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	
Milena Beatriz Vicente Valentim	
DOI 10.22533/at.ed.30620130229	
SOBRE A ORGANIZADORA	338
ÍNDICE REMISSIVO	339

VAMOS APRENDER A LER? DISCUTINDO ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO LINGUÍSTICO QUE ENVOLVE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Data de aceite: 31/01/2020

Milena Beatriz Vicente Valentim

Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão/ UAELL
Catalão – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3090494167386574>

RESUMO: A escola se caracteriza por um ambiente em que naturalmente ocorrerá o uso da língua em situações de interação social. Porém, essa mesma língua encontra-se em constante avaliação quanto a linguagem, em suas modalidades oral e principalmente escrita. O processo de adaptação ao ambiente escolar não se dá instantaneamente com o ingresso deste infante à sala de aula, levando-se em consideração que essa criança – na grande maioria com 6 anos – não é uma “tábula rasa”, ao contrário, já é dotada de uma gramática internalizada, ou seja, um língua que a criança aprendeu no ambiente familiar a qual está inserida. Diante disto, o professor precisa adotar uma postura compreensiva, respeitando a variação da língua na modalidade oral e escrita que seus alunos trazem para sala de aula. O processo de aquisição da língua enquanto gramática normativa, ocorre no intelecto das crianças por etapas, das quais podemos comparar como uma metamorfose,

em que a cada fase ocorrem mudanças significativas de acordo com cada estágio que o infante se encontre, rumo ao estágio final: o letramento. Desta forma, este estudo objetiva-se em relacionar a cada fase de aquisição da modalidade oral e escrita baseados na contribuição da Linguística – na condição de ciência que estuda a linguagem – em cada etapa, ao que se refere como essencial no processo de ensino durante a alfabetização e o letramento, bem como os mecanismos de produção da leitura enquanto a decifração e a compreensão gráfica e funcional da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Processos de aprendizagem; Contribuições da Linguística.

LET’S GO TO LEARN A READ? DISCUSSING SOME ASPECTS OF THE LINGUISTIC PROCESS THAT INVOLVES WRITTEN’S LEARNING

ABSTRACT: The school is characterized by an environment in which the use of language will naturally occur in situations of social interaction. However, this same language is in constant evaluation regarding language, in its oral and mainly written modalities. The process of adapting to the school environment does not happen instantaneously with the entrance of this infant to the classroom, considering that this child – are 6 years old – isn’t a “white paper”, on

the contrary, it is already endowed with an internalized grammar, that is, a language that the child learned in the familiar environment in which he is inserted. Given this, the teacher needs to adopt a comprehensive posture, respecting the variation of language in oral and written mode that their students bring to the classroom. The process of language acquisition as normative grammar occurs in the intellect of the children in stages, which we can compare as a metamorphosis, in which at each stage significant changes occur according to each stage the infant is in, towards the final stage: the literacy. Thus, this study aims to relate to each phase of the acquisition of oral and written modality based on the contribution of Linguistics - in the condition of science that studies language - in each stage, which is referred to as essential in the teaching process during literacy and literacy, as well as the mechanisms of reading production while deciphering and graphic and functional comprehension of language.

KEYWORDS: Literacy; Learning processes; Contributions of Linguistics.

INTRODUÇÃO

Toda criança ao ser inserida no meio social é capaz de aprender a língua da comunidade de pertencimento, a escrever, constituindo assim um meio de comunicação com o mundo ao seu redor. Esta criança apreende a língua por conviver com os falantes. Tal convivência possibilita que esse sujeito em formação compreenda as construções possíveis permitidas pelo sistema da língua em voga na comunidade linguística da qual faz parte. Mesmo não compreendendo teoricamente a significação do sistema, cada frase enunciada pelas crianças e que mais tarde será escrita, estará dentro das convenções pré-determinadas pelo sistema de signos em uso.

Esse processo de aquisição linguística é um processo complexo. O sistema gráfico de cada palavra nem sempre corresponde ao sistema fônico. As línguas de modo geral apresentam sons diferentes (mesmo se tratando do mesmo grafema). Uma palavra isolada (com todos seus arquifonemas) só tem sua existência por ter sido reduzida a uma dimensão menor. Em dimensões maiores – texto – o código escrito através desses arquifonemas aparece como um mistério para a criança. Por isso, a criança adquire primeiro a modalidade oral para depois fazer o processo de passagem para a modalidade escrita.

Essa atividade de compreensão entre o que se ouve para se tentar escrever apresenta-se como um desafio em sala de aula. Alguns alunos já chegam à escola com certo grau de “facilidade” para tal atividade, e na maioria dos casos sabem compreender a fala, e por isso compreendem a situação de comunicação e uso da língua. Porém, há aqueles casos de crianças que não conseguem diferenciar a sonoridade correspondente a cada arquifonema e não conseguem estabelecer uma ligação entre o grafema e ao fonema correspondente, representando assim um desafio aos docentes.

Esse processo de aquisição da linguagem é, na verdade, altamente complexo. Os sons de uma palavra isolada não passam de sons como quaisquer outros. Para serem aceitos como sons de uma palavra real, precisam pertencer a um sistema, a uma língua. As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc (CAGLIARI, 1989).

Por isso Cagliari (1989) destaca que “o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, respeitando essa característica e as ajudando a entender por que falam de um jeito e não de outro”. Destacamos que essa compreensão torna-se importante devido a bagagem cultural que a criança traz consigo. E ao ingressar numa classe de alfabetização esse repertório linguístico, muitas vezes pode entrar em choque com o vocabulário utilizado pelo professor ou pelo livro didático.

Diante disto, este trabalho justifica-se social e academicamente por meio de sua temática: a busca da compreensão do processo de passagem da modalidade oral para a escrita, a fim de se alcançar o letramento efetivo. A partir desta busca, realizamos uma pesquisa de campo em uma sala de alfabetização (1º ano do ensino fundamental) de uma escola particular no município de Catalão no estado de Goiás. A partir desta observação, constatamos que algumas vezes o ambiente escolar tem representado um local de exclusão da linguagem natural – aquela que definiria a comunidade de fala em que esse aluno está inserido – para introduzir uma linguagem cujo contexto se assemelha ao artificial e que é avaliada a todo instante, dentro de parâmetros linguísticos aos quais muitas vezes não emitem qualquer sentido prático e usual, contribuindo para a inibição desse aluno como sujeito falante da língua. Deste modo, verifica-se uma prática que coloca em dúvidas as concepções dessa criança como sujeito falante em formação, dos conhecimentos prévios adquiridos por ela. Assim, pretendemos analisar se essa criança sabe se comunicar – ler e escrever – como a escola a impõe.

Como a linguagem representa a expressão da bagagem cultural de um povo ou comunidade de fala, é avaliado se o que é diferente está certo ou errado. Diante desta afirmação, destacamos que o objetivo geral deste estudo, é analisar quais problemas poderiam ocorrer durante a passagem da linguagem oral para escrita. Como objetivo específico, almeja-se demonstrar a importância dos pressupostos da linguística como base para o ensino durante a fase de alfabetização e do letramento. Indagamos também acerca dos padrões normativos do idioma quanto ao que se considera certo ou o errado. Tais regras gramaticais estariam corretas ou não a partir de qual perspectiva?

Assim, essa discussão concentra-se em torno dos processos da passagem da modalidade oral para a escrita durante o processo de alfabetização e de que maneira a Linguística contribuiria para que o ambiente de sala de aula fosse propício ao

aprendizado rico das diversas modalidades da língua em situação viva de interação e não um ambiente de exclusão.

METODOLOGIA

Este estudo é fundamentado na metodologia explicativa. Segundo Gil (2008) este método consiste numa identificação, e descrição das características do fenômeno observado de maneira sistemática, e sua contribuição para a ocorrência dos mesmos. Por isso, a partir da observação em campo identificamos as práticas pedagógicas adotada especificamente no ambiente analisado e os possíveis resultados trazidos. Ademais, observamos os alunos que apresentavam algum grau de dificuldade no processo de aprendizagem e as possíveis explicações para tal fenômeno as comparando com a metodologia adotada em sala. Quanto aos procedimentos técnicos, de acordo com Gil (2008) nossa observação baseou-se na busca de um aprofundamento da realidade específica, com o objetivo de captar as explicações que esclarecessem o funcionamento e as discrepâncias do fenômeno estudado. Ademais, optamos pela utilização de material bibliográfico, como a obra *Alfabetização e Linguística* (2009) de Cagliari como norteadora deste estudo.

RESULTADOS

No contexto de sala, em uma classe de alfabetização, foi possível encontrar um terreno vasto e fértil de valores sociais, culturais e linguísticos, como já explicitados anteriormente. Cada criança que adentra a escola acredita ser conhecedor de seu idioma e, por isso não compreende o que significa “falar errado” ou “escrever errado”. A adaptação das crianças ao ambiente da escola ocorre aos poucos, pois estas traçam um percurso de adaptação e aprendizado, pois ao que se relaciona a linguagem escrita tudo que seja relacionado a aquisição de novos conhecimentos não ocorre com a mesma facilidade que a aquisição da fala. Problemas sérios que os alunos em alfabetização enfrentam relacionados ao processo de letramento são advindos da falta de compreensão dos professores pela não aceitação da realidade linguística dos alunos.

Durante as observações em sala de aula, consideramos as proposições levantadas por Cagliari (1989, 2009) diante das práticas adotadas pelo professor aos quais analisamos e que comparamos com a visão do autor. Assim, entendemos o quanto se faz necessário que os docentes entendam que crianças nesta fase (com 6 anos na grande maioria) escrevem “errado” por não compreenderem a correspondência entre arquifonema e fonema, ou falam de determinada maneira pois este falar os distinguem. E a partir disto compreendemos a importância de se

trazer esse conhecimento para sala de aula, expor de forma objetiva as variações, mesmo em contexto de alfabetização, ao contrário dos ditosos “*mim está errado*”, ou “*a gente não existe*”.

A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer (CAGLIARI, 2009).

A adaptação a norma culta é por etapas. Assim como a lagarta que se alimenta de muitas folhas e se envolve em um casulo numa longa hibernação para se tornar uma linda borboleta, o infante balbucia para depois formar frases pequenas e em seguida aprender o símbolo gráfico a qual representa cada encontro silábico que elas utilizam no ato da fala.

As diferentes variações também são perceptíveis na escrita. Todavia, corrigir supostos “erros ortográficos” também precisa ser feito com grandes ressalvas. Errado em qual sentido? O que significa uma criança escrever *jakare* ou *glo*, transcrevendo para o papel uma escrita fonética (escrever exatamente como ela ouve) ao invés de *jacaré* ou *gelo* que representam a escrita gráfica de acordo com as regras ortográficas? Infelizmente, foi possível perceber que ainda há o uso indiscriminado da *caneta vermelha* por parte de alguns educadores, fato este que nos chamou a atenção devida a reação das crianças diante dos grifos vermelhos nas tarefas.

Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar, que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, *casa*, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter vários outros sons. Por exemplo, o aluno que fala “*acharo*”, em vez de *acharam*, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que *casa* tem essa sequência de letras, porque, desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras (CAGLIARI, 1989).

Tal pressuposto não significa que a escrita está “totalmente errada” ou “totalmente certa”. “Isso não significa que a ortografia esteja escrita no dialeto padrão, mas, sem dúvida, está mais próxima do dialeto padrão do que de algumas outras variedades da língua” (CAGLIARI, 2009). Por isso, o professor deve adotar uma postura de incentivador para as crianças. De forma que elas venham tirar suas dúvidas pensando “como eu acredito que seja grafado uma palavra” para se chegar à “como realmente essa palavra é grafada”. Ressaltamos que os diferentes usos

da língua dependem de situações específicas. Esse tipo de intervenção linguística ensina a criança a refletir e ter suas próprias conclusões.

No ambiente de uma sala de alfabetização, também constatamos a grande quantidade de atividades feitas pelos alunos, e para se fazer tais atividades é necessário ler por iniciativa própria. Mediante tal fato, há uma grande expectativa da própria escola e uma ansiedade dos educadores que acabam por acelerar o processo sem relevar o ritmo de cada criança, isso às vezes tem atrapalhado uma atividade educativa mais calma e eficaz. Em contra ponto, o professor não pode se concentrar demasiadamente em atividades que simplesmente não transmitem noções básicas necessárias para aquela faixa etária.

O ato de escrever é decorrente de se saber ler, ou conhecer o sistema gráfico. Inferimos que quem é capaz de ler, é capaz de escrever, e o inverso sabe-se não é possível. Descobrimos que uma criança sabe ser copista e ao mesmo tempo não sabe ler.

Durante o processo linguístico do ensino da leitura é preciso ter estratégias – além do conhecimento – para conduzir os alunos a uma leitura eficaz e eficiente. Na grande maioria, os professores se acostumaram ao fato de enquanto adultos lerem automaticamente, e não se concentram nos mecanismos do conhecimento de que a criança necessita para decifrar a linguagem oral em escrita. Seria muito interessante pensar, por exemplo, “quais conhecimentos são precisos para se escrever a palavra *casa*?”

A decifração é o aspecto mais importante do processo de alfabetização. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito *cadeira*, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está acostumado a ouvir e a falar a palavra *cadeira* (CAGLIARI, 2009).

E é justamente esse conhecimento que será necessário para se ensinar na alfabetização. Não basta “jogar” letras ou dizer que *B* tem som de [b], porque elas podem ainda confundir e interpretá-lo como fonema [p]. Não se torna suficiente a criança decorar que *casa* se escreve com [s] sendo que *azedo* se escreve com [z], uma vez que a lógica seria [s] em meio a duas vogais tem som de [z]. Deste modo a criança estaria decorando e não compreendendo.

Outro ponto que trazemos a referência e que citamos anteriormente como aponta Cagliari (2009) é o fato de que a criança precisa decifrar o que está grafado. Assim comparamos ato de decifrar como o sair do casulo da incógnita da significação léxica – é o aspecto mais importante de todo o processo de alfabetização. A significação de cada palavra ou texto depois apreendido torna-se automático.

O letramento vai se tornando mais complexo a medida que *o casulo precisa ser rompido* e a partir da aquisição lexical, a criança passa a ter contato com frases

em uma situação de texto. Como a fala infantil não se dá a partir de textos, ela precisa depreender mais atenção a todo conjunto de palavras e não somente a cada uma isoladamente. Portanto, não é necessário que os professores pensem que toda criança possui dificuldades em entender o que está escrito nas atividades, mas sim explicar o quanto é fácil entender a modalidade escrita da língua a partir da leitura individualizada ou coletiva.

Do mesmo modo, é preciso que professores se utilizem de um vocabulário oral e de materiais – textos para leitura – de acordo com a idade da criança, ou seja, com um vocabulário adequado. Ao invés de ler algo como “ela tinha cabelos alvos como a neve” porque não ler “ela tinha cabelos brancos”? “A adaptação dos alunos ao dialeto padrão requer alguns anos, sobretudo para que eles tenham um desempenho total” (CAGLIARI, 2009).

Outro ponto a ser destacado é a estrutura curricular, que precisa ser organizada de acordo com as necessidades linguísticas da criança. Verificamos enunciados dotados de vocábulos complexos para a bagagem linguística das crianças, com comandos que geravam dúvidas quanto à compreensão *do que o exercício dia para fazer*.

Deixar que a criança sozinha venha a descobrir como deve ser grafada alguma palavra, sem que lhe seja passada as noções acerca da significação que cada encontro silábico exprime naquela unidade tem sido um erro constante. Pois dessa forma ela não é instigada a compreender como se dá o processo de aquisição da escrita do que ela fala. A criança deve ser levada a compreender a linguagem de modo que seja capaz de identificar as formas pelas quais ela se apropria da língua.

As noções linguísticas que definem o significante e o significado (Saussure, 2002) para formar uma imagem acústica (significação individual da criança a cerca de alguma lexia) se dão a partir do momento em que a criança é capaz de juntar a sonoridade de cada par silábico da palavra. É nesta fase que a imagem acústica é formada, pois a criança é capaz de identificar o que está lendo e confere a devida significação a aquilo. O *gato* se torna um animal que mia, e tem bigodes e é escrito com [g], enquanto o *peixe* é descoberto como um animal pequeno que nada e escreve-se com [p].

E ao sair do casulo, “a nossa pequena borboleta” descobre todo um mundo em que é possível representar na folha de papel a sonoridade respectiva de tudo que ela fala, e assim como os adultos essa *borboletinha* começará plainar sob o alfabeto quando começar a se expressar através da escrita.

DISCUSSÃO

Primeiramente, destacamos o quanto é necessário se ouvir as crianças, e deixar

que elas falem. A escola não deveria preocupar-se somente com a ortografia, mas também com o funcionamento da fala. Atualmente, há alguns estudos significativos sobre a fala dentro do idioma Português brasileiro, todavia sabemos que tais estudos ainda são muito criticados – principalmente pela escola.

Quando dizemos que a escola precisa considerar a fala, logo imaginamos que é dever da mesma ensinar os aluno a “falar corretamente” – de acordo com a norma considerada culta. Isso pode até acontecer, mas não é isso que os linguístas como Cagliari, procuram mostrar.

Como já anteriormente citado, quando uma criança chega ao ambiente escolar, já possui uma bagagem linguística relacionada à fala e que foram adquiridas na comunidade de fala onde esta está inserida. Essa pequena borboleta inicia seu processo de metamorfose rumo ao estágio final do letramento, constituída de conhecimentos prévios relacionados à modalidade oral, e aceitáveis pelas convenções a qual o sistema linguístico permite e que são expressas por sua fala.

Antes de ensinar como a língua funciona, a escola deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Segundo Cagliari (2010) “na verdade a língua existe através da fala das pessoas e só aí se realiza plenamente”. Em uma língua existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia, por si só, não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos. As dificuldades de reconhecimento dos sons da fala se somam frequentemente às dificuldades em querer explicar a ortografia a partir da fala.

Separar as letras que compõem o alfabeto do Português brasileiro – em vogais e consoantes – somente fará sentido à criança se essas letras representarem os sons presentes na fala, que futuramente serão classificados como vogais e consoantes, segundo as noções fonética, que se pensarmos no Brasil são diversas. Na fala infantil as vogais e as consoantes representam diferentes modos articulatórios.

A atenção dispensada nas consoantes não é tão instrutiva quanto poderia ser, e não é tão diferente quanto a atenção as vogais. É comum que crianças não consigam distinguir os pares fônicos, bem como sons surdos de sonoros – p/b, f/v, t/d. A distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala.

Em uma sala de aula, comumente há alunos provenientes de várias regiões do país, aí também encontramos uma variedade de pronúncias diferentes para “os erros” ortográficos infantis. Por isso, destacamos a importância da escola respeitar e entender os dialetos:

A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais

diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e errado linguístico, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas, (Cagliari, 1989)

A partir disto, é preciso entender que a escola ensina e critica a forma como somos avaliados e ensinados à língua portuguesa, desde as séries iniciais ao final do ensino médio. Cagliari (2009) mostra como aprendemos pouco durante vários anos de estudo e como as escolas mesmo que ingenuamente tem dificuldade para avaliar o quanto uma criança em processo de alfabetização conseguiu aprender. “Ensinar português é mostrar como funciona a linguagem humana” (CAGLIARI, 2009). Em ambiente escolar deve-se ensinar qual o valor funcional dos segmentos fônicos da língua materna e a sua composição sintática, morfológica, semântica etc. Por isso, falta à escola distinguir os problemas de fala dos problemas de escrita, pois a fala apresenta uma infinidade de dialetos regionais e a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite variação.

Sendo assim, aprender *português*, não seria somente aprender como a língua e suas variedades funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos e isso não significa só a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar suas variedades linguísticas, sobretudo o dialeto-padrão. Dessa forma, a escola não ensinaria apenas o português, como desempenharia o importante papel de promover socialmente o menos favorecidos.

Pois para o aluno, respeitar as variedades linguísticas significa a compreensão do seu mundo e dos outros, jamais um aluno pode chegar à conclusão de que seus pais ou as pessoas do seu meio são incapazes pela maneira “errada” de falar, e muito menos se sentir diminuído por isso. Pois esse tipo de preconceito, de tanto serem ensinados geração após geração, estão profundamente enraizados na sociedade. Se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, a sociedades mudará seu modo de encarar esse preconceito e passará a ter um comportamento social mais adequado com relação às diferenças linguísticas.

Na escrita, “a pequena borboleta” inicia seu processo de mudança. Pois é partir deste momento que ela começa correlacionar e compreender quais símbolos gráficos representam cada palavra que ela fala.

Vivemos em um mundo que à escrita é de suma importância tanto para comunicação como para a alfabetização das crianças. Esse processo requer que tenhamos algumas noções sobre a utilização do sistema alfabético utilizado nas diferentes regiões do país – caso estejamos na posição de linguistas educadores em uma sala de alfabetização – pois se torna importante compreendermos como aquelas crianças pronunciam cada palavra devido aspectos regionais. No entanto o ensino de língua portuguesa nas escolas está ligado fortemente somente a um único

tipo de escrita, a cursiva, e preocupada mais com a aparência da letra do que com a mensagem que o aluno quer passar, ou sua tentativa de escrever. Cagliari (2009) afirma que:

A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e **não** que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar. (2009, grifos nossos).

Com isso entende-se que não é só questão de ensinar a escrever e, sim de explicar o que é a escrita. Nas palavras de Cagliari (2009) “(...) a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever (...)”, é necessário que o aluno saiba que a escrita é uma questão de (tentativas, descobertas, experimentação) para cada um, é um processo que requer motivação.

Diante disto, afirmamos a importância de se compreender o que as crianças esperam da escrita, no sentido de explicar antes para os alunos em que vai ser útil determinada produção textual, para assim ter um determinado sentido para o aluno, exemplificando também a sua importância no processo de comunicação e expressão, tentar fazer com que a escrita se torne útil para o aluno e ao mesmo tempo prazerosa.

Durante todo o processo de alfabetização, as crianças irão escrever mais, possibilitadas por exercícios elaborados, mas que a finalidade se restringem a produção de textos e treinamento da escrita, o que requer por partes dos alunos que eles apenas escrevam mais e mais, sem uma lógica, sem um motivo com temas escolhidos pelos próprios professores.

Muitos alunos têm que escrever redações sobre temas absurdos, como “A fazenda da Vovó”, “Pingo d’água” e outros; na maioria dos casos não conseguem a chance real de, na escola, de escrever o que gostariam e da forma como gostariam [...] a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura (...) (GAGLIARI,2009).

Em consequência deste hábito, a escrita na escola desmotiva o aluno, no sentido em que este não tem a oportunidade de escrever sobre temas que fazem sentido para sua vida como conceitos pessoais, sua visão de mundo, de maneira objetiva ou direta ou através de uma fantasia ou conto de fadas, sendo que a criança deseja a oportunidade de criar e escrever.

Contudo, precisamos ler e escrever por algum motivo. Assim, é necessário que haja uma inspiração, um motivo ideal para se pôr em prática a escrita.

A escrita tem como objetivo a leitura, a leitura tem como objetivo a fala, o sistema de escrita tem um compromisso direto ou indireto com os sons de uma determinada língua, no sistema de escrita da língua portuguesa, usamos diferentes

tipos de alfabetos, letras, caracteres de natureza ideográfica, sinais de pontuação e números.

Entende-se que cada letra possui um segmento fonético como: *faca* [fakv]. Outro ponto que fazemos menção são os sinais diacríticos como o acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo e, ainda ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, reticências e aspas. Em nosso sistema temos letras, números siglas, sinais ideográficos entre outros, que é de suma importância para o alfabeto tendo como base principal a letra. E esse emaranhado de símbolos gráficos que conferem dinâmica as palavras quando *faladas* representam verdadeiros desafios a compreensão das crianças. “Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral” (CAGLIARI, 2009).

A princípio, o processo de alfabetização inicia-se com a escrita de pequenos rabiscos, com traços e linhas, tentando-se escrever algo que se imaginou. Isso é o normal que aconteça. Afinal a pequena borboleta está em desenvolvimento. No entanto a maioria das escolas não permite que a criança comece a aprender aos poucos, desde o início se impõe regras quanto a escritas de letras tanto minúsculas quanto maiúsculas, dificultando ainda mais o seu desenvolvimento.

A partir disto, compreendemos que muitos alunos durante a alfabetização escolhem letras de acordo com o som da palavra, sendo assim acabam utilizando uma letra que mais se aproxima ao som a qual se deseja grafar, e pode assim ocorrer o “uso indevido” das letras. Mas que dentro do sistema, até pode ter uma utilização possível. Por exemplo: *dici* (*disse*), *susego* (*sossego*), *licho* (*lixo*), *cei* (*sei*). Esses “usos indevidos” ocorrem com mais frequência em determinadas palavras (CAGLIARI, 1989). Alguns “erros ortográficos” cometidos pelas crianças se dão em torno da estrutura da palavra, como a junção intervocabular e segmentação: “*eucazeicoela*” (*eu casei com ela*), outro exemplo é forma morfológica *pacia* (*passar*). A forma como grafar letras, ou o uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas além da acentuação gráfica é muito comum, sendo que a acentuação em particular, não é ensinada logo no início da aprendizagem, por esse motivo tem-se muitas palavras sem acento nos textos. Por exemplo: *voce* (*você*), *nao* (*não*). Nesta fase, a borboleta já se encontra no *casulo*, quase pronta para rompê-lo rumo ao mundo da escrita, mas ainda necessita muita ajuda para rompê-lo.

Com relação à leitura, destacamos a importância da leitura para as crianças, e de acordo com a bibliografia base fazemos um apanhado a cerca de como deverá ser a leitura, tanto para os alunos, quanto para a escola. Discorreremos sobre a historicidade e cultura que cada aluno traz como constituinte de si, e como a leitura ainda é falha no sistema educacional alfabetizante.

Partimos do princípio de que a leitura é essencial, não somente no contexto

escolar, mas como agente de inserção desse indivíduo na sociedade linguística pelo resto de sua vida. Para isso, os alunos precisam ter o ensino da escrita aliado a prática da leitura simultaneamente, o que muitas vezes não ocorre porque a escola faz somente um ou outro.

Outro ponto que destacamos, é de que o ambiente escolar exerce um ambiente preconceituoso com relação a aqueles alunos que apresentam algum grau de dificuldade no exercício da leitura, julgando-os, o que acarreta um constrangimento nestes alunos, podendo desenvolver bloqueios para próximas leituras.

Portanto, é de suma importância que o professor adote uma postura de orientador dessa criança, mostrando a ela que a fala e a escrita não são substituíveis uma pela outra, mas necessitam coexistir juntas, a leitura é a realização do objetivo da escrita (CAGLIARI, 2009).

Cabe ao professor alfabetizador ter as ferramentas necessárias a cerca do processo do ensinar, a partir da postura de auxiliador de seus alunos, embasando-se sempre no contexto linguístico que cada aluno traz de seu ambiente familiar, pois durante o processo da alfabetização ainda há o contato muito constante entre a familiar e a imposta pela escola.

Considerar-se o idioleto regional em que ele está inserido fora do contexto escolar é de suma importância. Pois para ele as palavras lidas em textos presentes no material didático, nem sempre fazem tanto sentido, quanto aquelas que ele já conhece e faz uso. A imposição de uma fala distante da sua, neste período, pode ser complicada para ele. Por isso, recomenda-se que se deixe o aluno fazer sua leitura dentro do seu dialeto (CAGLIARI, 2009).

A leitura é uma decifração do código escrito, que o leitor deverá decodificar, entendendo o que foi escrito ele conseguirá fazer uma leitura. Para ele para a criança ler um texto é preciso deixar, antes, que o estude, decifre-o e treine a sua leitura (CAGLIARI 2009, p.141). Assim, é fundamental dar a devida importância à alfabetização, pois é nela que os indivíduos estão iniciando seus estudos. Estudos estes que serão o começo de uma bagagem que será construída ao longo dos anos na sua vida escolar.

Um dos embaraços que a criança encontra quando está aprendendo a ler reside no ajuntamento do processo de fala para a leitura. Para falar, começamos com uma organização neurolinguística de um pensamento. No caso da leitura, a pessoa processa uma informação neurolinguística para dizer coisas que não pensou, num longo tempo, a partir das referências que a interpretação dos sinais da escrita lhe proporciona. Essa falta de controle sobre uma extensão relativamente grande do pensamento leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem ritmo, a entoação e outras características próprias da fala espontânea (CAGLIARI, 2010).

Para que se consiga ler é preciso conciliar uma série de fatores biológicos que

ocorrem durante esse processo de forma natural, ao passo que a criança se coloca para o exercício da leitura o seu corpo que então começa a trabalhar, ler converte-se então em uma atividade complexa. Com relação a esse pressuposto, fazemos menção de alguns dos processos que o corpo precisa passar para que se haja a realização da leitura:

mudar a respiração, acertar o ritmo, o acento e a entonação, através da montagem das sílabas, grupos tonais etc., gerar uma corrente de ar, articular os órgãos do aparelho fonador ao nível da laringe, da cavidade bucal, controlar a posição do véu palatino e a configuração dos lábios e a posição da mandíbula (CAGLIARI , 2010).

Outro ponto que também merece atenção refere-se ao texto da criança. O fato da escola não oferecer na alfabetização a formação necessária para esses alunos, dificulta assim o desenvolvimento escolar. O aluno precisa saber ler bem, para então decodificar o que o professor escreve no quadro, para que ele transcreva para o caderno, mas como esse aluno vai ter uma boa leitura sem amparo da escola para tal?

Com relação a decodificação das letras, que mais uma vez mencionamos aqui, se apresentam como um mundo novo, de conhecimento que ele está adquirindo. As letras maiúsculas diferem das minúsculas, somadas a escrita cursiva que se diferencia e muito da escrita bastão (ou letra de forma), a caligrafia de um professor para outro também se apresentam como um desafio a compreensão, e a criança ainda precisa conhecer a ponto de não se confundir. E toda essa “salada” de informações é o que a escola espera que ocorra na mente das crianças, mas que nunca foram ensinadas a ela.

Se tratando do sujeito criança, um indivíduo inserido no campo social família, até o momento em que é matriculado na escola, acredita ser conhecedor de sua língua, e ao entrar na escola recebe uma gama de novas informações que para ela e devem ser apresentadas de forma cuidadosa, para não haver lacunas no aprendizado, o que pode comprometer sua aprendizagem futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento da escrita é um evento histórico que resulta do processo de construção de um sistema que visava à representação e não simplesmente a codificação. No início da escolarização, é apresentado à criança o sistema que representa a linguagem, no que diz respeito ao que expressa a linguagem e o sistema numérico.

As dificuldades enfrentadas por crianças nas séries iniciais, mais especificamente na alfabetização, são aquelas relacionadas ao conceito, ou seja, a significação a qual confere-se as construções do sistema. Assim, diante deste obstáculo é comum que as criança reinventem seus sistemas, a partir de escritas que se assemelham

ao som das palavras (*ninho – ninio*), ou a escrita espelhada. A escrita do alfabeto pode ser considerada como sistema que representa graficamente um grafema, ao contrário da escrita em ideográficos que expressam significação conceitual. Por isso, consideramos que nossa escrita é um código que converte fonemas em grafemas e diante desta constatação percebe-se que devido a arbitrariedade sonora de alguns grafemas em que sua representação fonética são as mesmas, alguns casos relacionados a dificuldades na alfabetização se dão pela confusão que ocorre na mente das crianças relacionados à qual letra representa-se esse som?

A aprendizagem da modalidade escrita da língua materna se dá pela construção consciente ou representação de um sistema (grafemas). Mesmo que se saiba falar dentro do que é considerado “adequado”, e se faça as corretas percepções a respeito de cada grafema formador das palavras, isso não pode ser considerado como o ideal, pois o aluno pode ser um exímio copista, por ter decorado e não compreendido.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Estruturas Sintáticas**. Paris: Mouton, 1957.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989; 2009; 2010.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSINI, Gladis. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

_____. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini et al. 25ª edição. São Paulo: Cultrix, 2002.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX".

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 127, 175, 237, 324, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 337

Ambientes virtuais 131, 133, 140, 167, 174

Analogias 113, 114, 117, 118, 122, 123, 124, 127, 277

Átomos 113, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 126, 127

B

Brinquedo 158, 161, 162, 164, 294

C

Capitalismo 12, 67, 95, 99, 101

Cartografia 54, 56, 57, 62, 65, 67

Criança 1, 2, 3, 4, 6, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 68, 69, 70, 72, 73, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 111, 112, 133, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 184, 200, 203, 204, 205, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 299, 305, 306, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337

D

Desenvolvimento profissional 129, 301

E

Educação a distância 15, 113, 134, 141, 142, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 273, 274, 285

Educação de qualidade 9, 26, 28, 49

Educação inclusiva adaptação curricular 21

Educação infantil 4, 14, 46, 69, 70, 71, 73, 74, 78, 158, 159, 160, 165, 166

Educação profissional 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 157, 237, 314, 322, 323

Ensino de química 113, 117, 118, 127, 128, 263, 267, 268, 269, 270, 272

Escrita 12, 13, 16, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 110, 120, 135, 151, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337

Estágios morais 95, 101, 102, 103

Estratégia 3, 4, 7, 8, 53, 117, 167, 214, 236, 320

Exclusão 45, 99, 101, 104, 105, 110, 184, 189, 198, 221, 229, 326, 327

F

Formação de professores 32, 43, 48, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 154, 155, 156, 157, 185, 252, 284, 285, 301, 305, 306, 311

Formação em serviço 9, 11, 16, 17

G

Gênero 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 191, 217

Gestão democrática 75, 76, 77, 84, 85, 89, 94

I

Inclusão 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 49, 80, 99, 105, 106, 121, 155, 184, 196, 203, 210, 221, 230, 237, 241, 267, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 309

Infância 8, 12, 22, 37, 63, 67, 68, 95, 96, 97, 98, 100, 104, 159, 166, 240, 289

L

Leitura 11, 12, 25, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 76, 83, 89, 107, 110, 121, 122, 137, 146, 211, 212, 217, 223, 257, 278, 324, 329, 330, 333, 334, 335, 336

Letramento 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 324, 326, 327, 329, 331

Linearidade 75, 85, 88

M

Mídias sociais 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Modelo quântico 113, 119, 122

P

Paulo Freire 36, 69, 70, 71, 109, 276

Pesquisas em educação e artes 54

Planejamento escolar 28, 75

Políticas de formação continuada 9

Políticas públicas 1, 11, 12, 15, 16, 32, 105, 169, 184, 185, 189, 191, 195, 198, 226, 230, 240, 250, 251, 252, 264, 270, 271, 315, 318, 319

Práticas de uso 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Práticas docentes 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 150, 283

Professora – tia 69

R

Regimento escolar 75, 77

S

Saúde na escola 1, 3, 4, 6, 7

T

Tecnológica 78, 93, 127, 143, 144, 145, 146, 147, 156, 157, 254, 262, 265, 266, 269, 276, 314, 315, 317, 323

Transtorno do espectro autista 20, 21, 22, 23, 33, 286, 287, 288

 **Atena**
Editora

2 0 2 0