

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 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 Gulias 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
Lívia 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

O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR) NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS (LIC): CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATMOSFERA MOTIVACIONAL POSSIBILITADA

Data de aceite: 06/01/2020

Monique Vanzo Spasiani

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP

RESUMO: Apesar de seu crescente e mundial reconhecimento linguístico e pedagógico, o ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil ainda se mostra bastante problemático, principalmente se observarmos a esfera educacional pública do país. Ao transpormos essa questão para o ensino de LI para Crianças (LIC), o problema se agrava ainda mais. Assim, este trabalho pretende investigar os possíveis resultados de uma adaptação do método *Total Physical Response* (TPR), desenvolvido por James Asher, no ensino-aprendizagem de LIC, oferecendo ao docente maior sistematização e não o deixando à mercê do livro didático ou de sua formação insatisfatória. Segundo Larsen-Freeman (2000), o TPR propõe o ensino de LE em um contexto de comandos e ações, aproximando o seu aprendizado com o da Língua Materna (LM) e proporcionando uma experiência agradável e motivadora aos alunos. Por meio de uma metodologia qualitativa de cunho interpretativista, fez-se isso em contexto de um instituto de idiomas, com alunas de aproximadamente 9 anos de

idade, por um período de aproximadamente 2 meses. Concluiu-se que o TPR é um método bastante útil no ensino-aprendizagem de LIC, sobretudo porque ele possibilita um ambiente de aprendizagem motivador; e crianças tendem a aprender melhor quando se sentem confortáveis, livres de pressão e motivadas (ROCHA, 2009, p. 250). Entende-se que os resultados aqui alcançados podem em muito contribuir para o ensino-aprendizagem de LIC no contexto brasileiro, orientando as práticas pedagógicas dos profissionais da área de ensino de LE e apresentando-lhes diferentes maneiras de lidar com essa faixa-etária em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de LE. Ensino de inglês para crianças. LIC. TPR. Motivação.

THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR) METHOD IN THE ENGLISH TEACHING FOR CHILDREN (ELC): CONSIDERATIONS ABOUT THE PROVIDED MOTIVATIONAL ATMOSPHERE

ABSTRACT: Despite its growing and worldwide pedagogical and linguistic recognition, the teaching of English Language (EL) in Brazil is still quite problematic, especially if we look at the public educational sphere of the country. By looking at the issue in teaching EL for

Children (ELC), the problem is further aggravated. Thus, this paper aims to investigate the possible results of an adaptation of the method Total Physical Response (TPR), developed by James Asher, in the teaching and learning of ELC, providing the teacher more systematization and not leaving him/her at the mercy of his/her unsatisfactory formation. According to Larsen-Freeman (2000), TPR proposes FL teaching in a context of commands and actions, approaching its learning with Mother Language (ML) and providing an enjoyable and motivating experience to students. Through a qualitative methodology of interpretative nature, we did it in the context of a language institute with students from about 9 years old, for a period of approximately 2 months. It was concluded that the TPR is a very useful tool for teaching and learning ELC, particularly because it enables a motivating learning environment; and children tend to learn better if they feel comfortable, free from pressure and motivated (ROCHA, 2009, p. 250). It is understood that the results here achieved can contribute to the teaching and learning of ELC in the Brazilian context, guiding the pedagogical practices of professionals of the LE teaching area and showing them different ways to deal with this age group in classrooms.

KEYWORDS: Foreign language teaching and learning. Teaching EL for children. ELC. TPR. Motivation.

1 | INTRODUÇÃO

O interesse em aprender uma Língua Estrangeira (LE) sempre esteve presente no decorrer da história da humanidade, desde suas civilizações iniciais até o momento presente, o chamado mundo globalizado. De certo, ao longo desse percurso, os objetivos e finalidades desse aprendizado foram os mais distintos (*cf.* Richards e Rodgers, 2001).

Por uma questão política e econômica, o inglês tem se apresentado como a LE de maior interesse entre os aprendizes de língua. Embora outros idiomas também componham a nossa contemporaneidade, o inglês logra de uma posição privilegiada, sobretudo se ponderarmos que a globalização se efetiva com sua utilização (ORTIZ *apud* ASSIS-PETERSON e COX, 2007). Isso faz com que o ensino de Língua Inglesa (LI) esteja presente em diversos contextos e para diversas faixas-etárias, ganhando notoriedade e promovendo inúmeras discussões e reflexões acerca do seu fazer.

Apesar disso, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa - sobretudo para Crianças (LIC), que é a faixa-etária alvo deste trabalho - ainda enfrenta algumas barreiras. Primeiramente, há a não obrigatoriedade do ensino de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) da rede pública de ensino, estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entender de Rocha e Tílio (2009, p. 296), o caráter facultativo do ensino de LE nas séries iniciais do EF brasileiro:

[...] implica a ausência de bases mínimas comuns de referência, política

e teoricamente sustentadas, o que enfraquece o processo e intensifica desigualdades, permitindo-nos caracterizar sua concretização em âmbito nacional como excludente. (ROCHA e TÍLIO 2009, p. 296)

É importante ressaltar que tal ausência de bases mínimas comuns de referência não só afeta o ensino público, mas também outros domínios educacionais, como o particular, colocando em xeque os conteúdos mínimos necessários para que o aprendiz se desenvolva como aluno e como cidadão.

Em segundo lugar, tem-se a ausência de profissionais certificados para ensinar LE na infância. Muitos autores têm discutido sobre isso (CAMERON, 2001; SANTOS, 2005; FERNÁNDEZ e RINALDI, 2009; LIMA, 2010, SHIMOURA, 2005), enfatizando sempre a importância de uma formação específica e adequada quando se trata de promover o aprendizado nessa faixa-etária tão peculiar.

Sob essa perspectiva, surgem dúvidas acerca da qualidade do ensino de LIC no contexto atual. Já que os conteúdos não são claramente estabelecidos e a formação profissional é deficiente, ele acaba se baseando em intuições ou no livro didático (LD) adotado. Pesquisas apontam para a relevância do material didático (MD) no processo de ensino-aprendizagem de LE (CORACINI, 1999, 2003; LEFFA, 2003; RAMOS E ROSELLI, 2008; ROCHA E TÍLIO, 2009), todavia, o que era para ser utilizado apenas como um recurso facilitador, hoje vem regulando o trabalho docente, ditando não só o conteúdo que os professores devem trabalhar, mas também a forma.

Nesse sentido, este trabalho objetivou investigar os possíveis resultados de atividades alternativas no ensino-aprendizagem de LIC, oferecendo um respaldo ao docente e não o deixando à mercê do LD ou de sua formação insatisfatória. Para isso, testou-se uma adaptação do método Total Physical Response (TPR), desenvolvido por James Asher, em sala de aula. Gattolin (1998) já havia evidenciado a atmosfera afetuosa e motivadora propiciada pelo método, a mesma que favorece a aprendizagem significativa.

2 | PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Com a globalização e o surgimento das novas tecnologias, fez-se crescente o (re)conhecimento linguístico e o interesse pelo ensino de LE, revelando, inclusive, a tendência de que ele se manifeste para os aprendizes cada vez mais cedo (ROCHA, 2006).

Em âmbito nacional, estudiosos como Shimoura (2005) e Rinaldi (2006) tratam da questão da formação de professores e das habilidades necessárias para se ensinar LE na infância. Já Rocha (2006) busca elaborar justificativas e provisões teóricas para o ensino de LE nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, bem

como oferecer propostas teórico-práticas para esse campo. Santos (2009) discute em sua tese a expansão da oferta de inglês para crianças como uma maneira de incluí-las na sociedade contemporânea, proporcionando-as igualdade de conhecimento e oportunidades de interação social. Figueira (2002), por sua vez, investiga a construção do processo de ensino-aprendizagem de LE com crianças na faixa-etária de 8 a 10 anos, ou seja, crianças alfabetizadas.

Em termos de prática pedagógica, objeto também desta pesquisa, temos os trabalhos de Tonelli (2005) e Scaffaro (2006), que incluem, respectivamente, as histórias infantis e a atividade de contar histórias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC), sendo esta última como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em crianças na fase pré-escolar. Gattolin (1998) já havia trabalhado com o ensino e aprendizagem de vocabulário e mostrado a importância de que ele fosse motivador.

Nessa esfera prática, destaca-se ainda Szundy (2005), que propõe uma discussão profunda sobre a utilização de jogos de linguagem (jogos de nomear, jogos de reconhecimento e jogos de descrever) como instrumentos de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE com crianças entre 7 e 9 anos, concluindo que os mesmos têm a função de co-construtor do conhecimento. Luz (2003) também se faz importante nesse meio, já que, analisando as atividades em sala de aula com crianças aprendendo inglês como LE, aponta que os professores devem desenvolver práticas de ensino-aprendizagem em que os alunos, ao interagirem com os colegas, tornem-se mais colaborativos e usem a língua-alvo de forma mais criativa.

Diante disso, faz-se necessário que as características inerentes à criança sejam consideradas pelo professor em seu fazer pedagógico, uma vez que, convergindo com Santos (2005), se o ensino de LIC seguir os mesmo moldes e objetivos do ofertado em séries mais avançadas, este estará fadado ao fracasso, correndo o risco de desenvolver no aluno uma aversão à língua ou prejudicar seu aprendizado, momentâneo ou futuro.

A verdade é que ensinar LE para uma criança está longe de ser uma tarefa fácil e que dispensa qualificações e habilidades específicas, como já advertiram Rocha (2008), Cameron (2001) e Silva (1997). É preciso que o professor considere e respeite a sua natureza como aprendiz, refletindo sempre sobre as maneiras mais propícias de ensiná-la (WOOD, 1998). Rocha (2008), ancorada em estudiosos do campo, discorre sobre tal natureza, pontuando as características infantis que tornam o processo de ensino-aprendizagem de LIC tão delicado e singular. Dentre elas, está o fato de a criança ser naturalmente curiosa, mas engajar-se apenas em atividades que lhe despertam o interesse. Por seu foco ser curto, todavia, essas atividades precisam envolver a construção ativa do conhecimento e o uso efetivo da linguagem para que o aprendizado se dê de maneira satisfatória (VYGOTSKY, 1998, 2001) e

para que ele, principalmente, faça a criança compreender seu papel de indivíduo ativo no mundo multilíngue contemporâneo.

Ademais, contesta-se aqui a ideia de que pequenos aprendizes somente aprendem uma linguagem simples, destituída de qualquer complexidade, e que o ensino de língua na infância deva ser apenas divertido. Sobre isso, Cameron *apud* Rocha (2009) adverte que a criança tem um imenso potencial de aprendizagem “[...] podendo interessar-se por tópicos complicados, difíceis e também abstratos, desde que se sintam confortáveis, ou seja, livres de pressão e motivadas.” (ROCHA, 2009, p. 250).

Destarte, os aspectos afetivos e sociais da criança ocupam posição especial no processo de ensino-aprendizagem de LIC, pois eles influenciam diretamente no seu desempenho como aprendiz, revelando que nenhuma atividade seria bem executada se eles não fossem considerados.

Sob essa perspectiva, deve-se atentar para a questão da motivação do aprendiz. Dörnyei (2005) diz saber por que ela é importante: pois ela proporciona o impulso inicial para se estudar uma nova língua, além de orientar as forças que servem de base para o longo e complexo processo de aprender. Segundo o autor, sem motivação suficiente, até mesmo os indivíduos mais habilidosos podem acabar por não alcançarem seus objetivos. Nas palavras de Williams e Burden (2001), o status privilegiado da motivação ainda permanece:

Se eu pedisse para identificar as mais poderosas influências na aprendizagem, a motivação provavelmente estaria no topo da lista da maioria dos professores. Parece sensato assumir que a aprendizagem é mais provável de ocorrer quando queremos aprender (WILLIAMS E BURDEN, 2001, p. 111, tradução do autor).

Em uma tentativa de definir o termo motivação, que abrange uma variedade de significados, Dörnyei (2001, 2003) explica que este é abstrato e ligado a fatores contextuais, sendo usado para esclarecer o motivo das pessoas agirem da forma que agem. Então, faz-se fundamental a presença da motivação no contexto de ensino de LIC, conforme pontuaram Gattolin (1998) e Norte (1992) quando evidenciaram que um método - como o TPR, de James Asher – era capaz de trazê-la para o ambiente educacional e torna-lo ainda mais propício à aprendizagem significativa.

Conforme Richards e Rodgers (2001), James Asher foi um professor de psicologia da Universidade Estadual de San José, na Califórnia, o qual se dedicava, por exemplo, ao estudo da psicologia do desenvolvimento, das teorias de aprendizado e da pedagogia humanística, tendo se utilizado desse conhecimento para desenvolver o TPR, método fortemente ligado a teorias da memória em psicologia que serve ao ensino de LE em um contexto de comandos e ações. Relaciona-se também com a aquisição de Língua Materna (LM), já que Asher acreditava que adultos podiam

aprender uma nova língua da mesma forma que uma criança aprendia a sua primeira: respondendo fisicamente a um comando para depois produzi-lo verbalmente:

Não tente forçar a fala dos alunos. À medida que os alunos internalizarem um mapa cognitivo da língua-alvo por meio de entender o que é ouvido, haverá um ponto de prontidão para falar. O indivíduo começará espontaneamente a produzir enunciados. (ASHER, p. 2, 1986, tradução do autor)

No TPR, os comandos feitos por meio do verbo no imperativo, aliados aos movimentos corporais, são o ponto central da linguagem e do aprendizado, pois são eles que introduzem os conhecimentos iniciais em LE, tornando a aprendizagem acessível e agradável aos alunos. Asher (1986) postula que os comandos devem ser variados e devem ser dificultados aos poucos. Ex: “Maria, point to the table”; “Maria, point to the table and the chair”; “Maria, go to the board and draw a spider”; “Maria, can you draw a spider on the board?; “João, if Maria goes to the board, go after her and draw a dog.”

Ramiro Garcia (1985), baseado nos ensinamentos e estudos de Asher, afirma que há 4 estágios de aquisição de linguagem por meio do TPR. A primeira é a compreensão, sendo necessário que os alunos compreendam a língua antes de produzi-la. O segundo passo é a produção oral (fala), promovida apenas quando os alunos se sentirem confiantes. A terceira e última fase é a leitura e, finalmente, a escrita, facilitadas quando a aprendizagem é iniciada pela compreensão. Ainda segundo o autor, os alunos que aprendem por meio do método são: alunos mais espontâneos ao falarem, alunos mais dispostos a participarem de exercícios orais e alunos mais autoconfiantes para arriscarem a fala.

Apesar de ser rotulado como um método funcional apenas para o início da aprendizagem de LE, haja vista a dificuldade de se ensinar conceitos abstratos e tempos verbais mais complexos por meio dele (OLIVEIRA, 2014), Asher (1977) e outros pesquisadores da área (GATTOLIN, 1992; NORTE, 1992; entre outros) concordam que o TPR é um método que, por excelência, produz uma atmosfera altamente motivadora em sala de aula, o que supera as limitações por ele apresentadas e se faz conveniente quando se trata da aprendizagem de LE para crianças, seres tão peculiares e com necessidades, fisiológicas e psicológicas, tão específicas.

[...] Um método que é pouco exigente em termos de produção linguística e que envolve movimentos semelhantes aos realizados em jogos reduz o stress do aluno, ele [Asher] acredita, e cria um clima positivo no aprendiz, o que facilita a aprendizagem. (RICHARDS E RODGERS, 2001, tradução da autora)

Deste modo, como fornecer aos alunos oportunidades para que eles se sentissem mais confortáveis e motivados em sala de aula a fim de avaliar a atmosfera gerada em consequência eram nossos objetivos com este trabalho, pareceu-nos acertado,

diante do exposto, elaborar atividades que tivessem como base o TPR, método o qual tem a motivação como uma de suas consequências principais.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Entende-se que o caráter desta pesquisa é estritamente qualitativo, pois buscou-se compreender fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Não obstante, há ainda o seu traço interpretativista, uma vez que se pretendeu retratar e refletir sobre o cotidiano de uma sala de aula por meio da observação e interpretação desta pesquisadora. É de se considerar que aqui o pesquisador refletiu e dissertou sobre suas próprias práticas como professor, tornando-se professor-pesquisador (PP) deste estudo. Tal singularidade nos parece bastante conveniente, posto que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A Tabela 1 descreve os instrumentos de registro de dados utilizados neste trabalho, bem como os objetivos principais de cada um e a linha teórica que eles se baseiam.

Instrumento	Justificativa	Baseado em
Diário de pesquisa	Utilizado para que o PP pudesse fazer anotações rápidas logo após as aulas, fossem elas de cunho descritivo ou não, de maneira que os acontecimentos ainda estivessem guardados na memória e tivessem fácil resgate. Além de reproduções de diálogos, perguntas realizadas e comentários feitos pelos alunos, o PP registrou também as sequências interpretativistas.	B O R T O N I - R I C A R D O , 2008
Gravações em vídeo	Utilizado como um complemento ao primeiro instrumento, uma vez que é um instrumento de coleta que permite a obtenção de dados que podem ser de difícil percepção e apreensão, como os comportamentos individuais e grupais, as expressões faciais, a linguagem não-verbal, os quais são valiosos subsídios para as interpretações posteriores.	P I N H E I R O , K A K E H A S H I e A N G E L O , 2005
Questionário com os pais	Ao final das práticas, aplicou-se, também, um questionário com os pais objetivando indagá-los sobre as aulas e sobre a motivação de seus filhos.	B O R T O N I - R I C A R D O , 2008, p. 61

Tabela 1 - Instrumentos de registro de dados

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As práticas ocorreram em um instituto de idiomas localizado em uma cidade de médio porte, no interior do estado de São Paulo, com professores graduados (ou graduandos) em Letras e com uma turma de crianças composta por 2 alunas de aproximadamente 9 anos de idade. Os encontros aconteceram semanalmente (duas aulas de uma hora e quinze minutos cada por semana), por um período de aproximadamente 2 meses, totalizando 19 aulas.

4 | ANÁLISES E RESULTADOS

De fato, a motivação dos alunos é um dos aspectos mais importantes possibilitados pelo TPR. Para esta pesquisa, considera-se com relação à motivação os estudos desenvolvidos por Gardner e seus associados sintetizados no Modelo Socioeducacional de Motivação (GARDNER, 1985 *apud* GATTOLIN, p. 154, 1998):

Esse modelo incorpora as crenças culturais do aprendiz, suas atitudes com relação à situação de aprendizagem, sua integratividade e sua motivação. O autor enfatiza que o fator mais importante desse modelo é a motivação, a qual ele define como sendo uma combinação de esforços mais o desejo de atingir o objetivo de aprender a língua-alvo mais atitudes favoráveis em relação à aprendizagem dessa língua.

Assim, utilizou-se uma adaptação do TPR em sala de aula a fim de investigar o ambiente proporcionado pelo método, observando, sobretudo, os esforços, desejos e atitudes dos alunos em relação a sua utilização. Observou-se a presença de três fatores relacionados ao TPR fundamentais para o ambiente motivador em sala de aula: o envolvimento físico, a compreensão da língua-alvo e a realidade dos alunos.

4.1 O envolvimento físico

Como já exposto, o TPR é um método que propõe o ensino de LE em um contexto de comandos e ações, em que os alunos respondem com movimentos corporais a comandos orais e, assim, vão compreendendo e assimilando a língua-alvo. Em sua dissertação, Norte (1992) discorreu sobre as influências do movimento físico no aprendizado dos alunos, enfatizando, principalmente, a retenção do conteúdo que ele possibilita, já que permite aos alunos fazerem associações de forma a tornar o insumo compreensível. Além disso, tratou da questão da diminuição do stress e da atmosfera de tensão quando ele está presente:

[...] [o movimento corporal] é uma forma de tornar o insumo compreensível e minimizar o stress. Além de fornecer um contato estreito entre os participantes, permite maior mobilidade dentro da sala de aula. Esses movimentos satisfazem a necessidade de ação, principalmente quando se trata de crianças. (NORTE, p. 97, 1992).

Certamente, se os aprendizes tivessem que ficar sentados apenas fazendo exercícios escritos ou ouvindo a explanação do professor, eles se cansariam e produziram muito menos. De fato, a turma antes das aplicações era muito agitada e inquietada fisicamente, quadro que se modificou quando as aplicações se iniciaram, o que é bastante emblemático para a nossa pesquisa. Isso indica que a movimentação utilizada na aula satisfazia a necessidade de ação das alunas, fazendo-as ficarem atentas e motivadas com os conteúdos.

Em outros momentos, antes do início das aulas, as alunas questionavam se eles iriam fazer “algo diferente” nelas, referindo-se ao desempenho físico das ações, como mostra a transcrição a seguir:

PP: Hello, students! How are you?

A1: Teacher, vai ter alguma coisa diferente hoje na aula?

PP: Diferente como?

A1: Ah, coisa diferente. Diferente de aula normal.

PP: Como assim?

A1: Ah, igual a aula passada, que tinha aqueles cartazes e a gente fazia mimica do nosso dia com as coisas lá.

A1, utilizando os termos “mimica” e “coisas”, estava se referindo, respectivamente, às ações dos comandos e os objetos utilizados para tal. Os movimentos físicos e a utilização de objetos reais rompem com a ideia de sala de aula tradicional, ou seja, com a rotina de sala de aula tradicional, tornando os alunos mais motivados e receptivos ao conteúdo, já que encaram a aula como um evento muito semelhante a brincadeiras.

A maneira como o professor desempenha esses comandos também é essencial para que se garanta um ambiente relaxante e agradável de ensino. Norte (1992) postula que os comandos proferidos por ele devem ser bastante variados, oscilando de sérios, tolos a até malucos. Compreendendo a importância dessa questão, a PP desempenhava seus comandos de maneira cômica e divertida, provocando inúmeras reações positivas nas crianças:

A1: [dando risada]. Teacher, você é crazy. Bem loucona, einh teacher?

A2: [dando risada] Faz de novo!

Nesse sentido, os movimentos corporais, aliados aos objetos utilizados e a execução dos comandos, contribuem muito para um ambiente motivador e de baixa ansiedade em sala de aula, sendo favoráveis ao ensino de LI para crianças, o que vem de encontro com autores como Gattolin (1999), Norte (1992), entre outros.

4.2 Compreensão da língua-alvo

Convergindo com autores como Norte (1992) e Gattolin (1998), a análise de nossos dados comprovou que uma das causas da motivação nos alunos é a compreensão da língua-alvo. O aluno se sente muito mais motivado e, conseqüentemente, aberto ao aprendizado de uma língua quando ele consegue compreendê-la. Compreendendo-a, ele consegue tanto se engajar na produção oral da mesma quanto no desenvolvimento das atividades propostas, principalmente porque ele se sente confiante. Sobre isso, Krashen (1983, p. 1) afirma:

Nós aprendemos a língua quando obtemos input compreensível, quando nós entendemos o que nós ouvimos ou lemos em outra língua. Isso significa que a aquisição é baseada primeiramente no que ouvimos e entendemos.

Há inúmeras maneiras de se garantir que os alunos compreendam a língua por meio do TPR, mas destacam-se aqui a repetição e o envolvimento físico. Sobre a repetição, ao contrário do de que se pode imaginar, ela tem:

[...] um papel fundamental dentro do ensino de línguas, especialmente quando se trata do ensino formal de uma LE no qual, devido ao período muito limitado de contato entre o aprendiz e a língua-alvo, a repetição fornecida em sala de aula representa um caminho mais curto para o uso efetivo dessa língua (GATTOLIN, p. 143, 1998).

Por meio da análise das gravações em vídeo, notou-se que, ao dar os comandos, o professor se utilizava da repetição para promover a compreensão e retenção do insumo pelos alunos, estratégia que pareceu funcionar muito bem.

PP: A1, point to Wednesday Addam's mother. [erra]

PP: A2, point to Morticia Addam's mother. [acerta]

PP: A1, point to Wednesday Addam's mother. [erra]

PP: A2, point to Wednesday Addam's mother. [acerta]

PP: A1, point to Wednesday Addam's mother. [acerta]

PP: A1, point to Pugsley Addam's mother. [acerta]

PP: A1, point to Gomez Addam's mother. [acerta]

No excerto anterior, percebe-se que A1, apesar de saber o significado da palavra *mother*, estava com dificuldades de relacioná-la à pessoa. Assim, a PP repete os comandos para que o foco se desse só na parte da sentença em que ela estava com dúvidas.

Tal prática de repetição foi recorrente ao longo das aplicações e surtia efeitos positivos na compreensão dos alunos, sobretudo porque, na hora de darem os comandos aos colegas, eles desempenhavam instantaneamente os comandos mais utilizados pelo professor-pesquisador, ou seja, aqueles os quais ele mais repetia

(como point to, touch the, go to, sit on, jump in etc).

Sobre o envolvimento físico, pudemos comprovar que ele também é um dos grandes responsáveis pela compreensão da língua, como apontou Asher em seus estudos sobre o TPR. O aprendiz, ao observar a execução do comando, passa a entender seu significado, o que funciona como “uma poderosa ferramenta alternativa à tradução” (ASHER, 20--).

A1: Teacher, não tô lembrando o que é “Put your hands up to speak”.

PP: A2, do you know? [responde que sim com a cabeça]. So... Put your hands up to speak, A2! [A2 faz a ação]

A1: Ah, já entendi. Faz comigo, Teacher.

PP: Put your hands up to speak, A1. [A1 faz a ação e acerta]

Essa retenção de insumo, tanto devido à repetição quanto ao envolvimento físico dos alunos, era comprovada ainda mais durante as sessões de revisão no começo de cada aula, nas quais os alunos lembravam de imediato o que havia sido aprendido na aula anterior sem que para isso fosse necessária uma nova explicação do professor.

PP: Do you remember the actions? Wake up, get up, take a shower, go to the kitchen...? Do you remember...? I will mime them for you. [explicando gestualmente o que seria feito]

A1: Não, Teacher. Deixa a gente... A gente sabe.

PP: Do you know?

A1: Vai, A2. Fala pra mim que eu faço as ações. Depois a gente troca. [A2 consente e elas desempenham os comandos e ações com sucesso]

Destarte, os alunos, compreendendo mais a língua-alvo, sentem-se mais confiantes e se engajam mais nas atividades propostas, o que indica um aumento da motivação em relação ao aprendizado da língua-alvo. No questionário, ao ser interrogada se sua filha cantava as músicas que aprendia em sala de aula em casa, a mãe escreveu:

MA: Sim, canta bastante. Não tem vergonha de soltar a voz. Isso eu acho que já é confiança no que aprendem.

Na aula 13, por exemplo, em que os alunos foram solicitados a irem para a área externa da escola e ajudar o professor a desenhar uma minicidade no chão, a qual deveria ser grande o suficiente para que elas pudessem andar sobre ela, o professor, após explicar os procedimentos da atividade, não conseguiu dar nem três comandos às alunas que elas já queriam produzi-los por si só:

PP: Go to the bank/ Run to the school/ Sit in...

A1: Teacher, deixa a gente dar os comandos.

PP: Ok! Give the commands to A2.

A1: A2, go to the school and study English.

Além da vontade das alunas de produzirem os comandos e de não somente responder a eles, tem-se a questão de suas extensões. A princípio, era solicitado que as alunas apenas usassem os lugares aprendidos nos comandos, e não as ações relativas a cada um. Observamos que elas se anteciparam, o que indica, além da retenção das ações aprendidas na aula anterior, um engajamento e motivação maiores naquela atividade. Gardner (1985) já havia definido a motivação como uma combinação de esforços mais o desejo de atingir o objetivo de aprender a língua-alvo mais atitudes favoráveis em relação à aprendizagem dessa língua, o que se encaixa perfeitamente nesse contexto.

4.3 Realidade dos alunos

Intentou-se, durante o desenvolvimento dos planos de aula, aliar, sempre que possível, as atividades à realidade das alunas, pois acredita-se na importância dessa questão: “[...] a escola deve trabalhar com o conhecimento do cotidiano, mais próximo da realidade dos alunos concretos que frequentam as escolas [...]” (MELO e URBANETZ, 2008, p. 115). Assim, ao longo das aplicações, pareceu-nos claro que as alunas se motivavam ainda mais quando as atividades faziam parte de suas realidades ou elas podiam fazer associações com elas.

No início, por exemplo, o tema principal das práticas era verbos de rotina (como wake up, get up, take a shower, have lunch, have breakfast, have dinner, go to school, do the homework etc.), o que fez com que as alunas se identificassem muito com essas aulas, porque eram ações que, em maior e menor grau, faziam parte de suas realidades. Objetos utilizados em seus cotidianos (como esponjas, escovas de dente, escova de cabelo, touca de banho, pratos, talheres e canecas) foram trazidos fisicamente para o desempenho dos comandos, demonstrando seus desejos de desempenhá-los ainda mais. Além disso, ansiavam por mostrarem aos colegas e professor de que maneira desempenhavam aquela ação em suas casas, de que maneira tomavam banho, de que maneira tomavam café da manhã, se tomavam café da manhã etc., promovendo, até mesmo, uma discussão sobre diferentes costumes e culturas em sala de aula.

Em inúmeros momentos, conteúdos foram cortados das aulas, pelas próprias alunas, por não fazerem parte de seus cotidianos. Lugares, como Sports Center, por exemplo, foram substituídos por Park ou Shopping Mall, dado que as alunas não têm referência de Sports Center em suas rotinas. O comando Catch the bus, por sua vez, só foi utilizado durante a explanação do professor e em mais nenhum momento e isso se deve ao fato de que a ação de pegar o ônibus não era uma ação recorrente

naquele contexto e, da mesma forma que o aluno se motiva com um conteúdo que é parte de sua realidade, ele acaba não se interessando por aquele que não é.

Na verdade, a intenção das alunas era desempenhar ações que fossem bem próximas de suas realidades, o que fazia com que elas questionassem o professor de maneira ainda mais específica:

AA: Como é “ir para a escola de carro”? / Como é “almoçar na casa da minha vó”? / Teacher, como é “fazer a lição de ciências”?

Na aula 16, em uma apresentação de sentenças as quais podiam acontecer na escola (Listen to the teacher/ Work with a partner/ Copy the sentences/ Ask the teacher/ etc) feita pelo professor por meio de imagens e ações, há a seguinte anotação do professor no diário de pesquisa:

PP: Alunas ficaram empolgadas para comentarem o lugar de cada ação em seus próprios cotidianos escolares, contavam como aconteciam aquelas ações em suas turmas/escolas e questionavam sobre como dizer outras ações que não estavam no planejamento, mas que elas executavam na escola.

Tal passagem, juntamente com a análise das gravações em vídeo desse momento, demonstra um engajamento das alunas naquela atividade, principalmente pelo fato de ela ter possibilitado uma relação com seus próprios cotidianos escolares. A atividade, então, foi significativa a elas e, sendo significativa, reteve em maior grau suas atenções e facilitou seus aprendizados.

A aula 13, em que os alunos foram dirigidos à área externa da escola para desenharem a minicidade com giz no chão, foi uma aula bastante emblemática para a nossa pesquisa, porque ela nos mostrou que, para além dos aspectos linguísticos da língua, as atividades aplicadas também foram capazes de trazer uma formação cidadã aos alunos. Certamente, ensinar língua estrangeira não é apenas ensinar a língua pela língua,

[...] é procurar auxiliar a criança [ou qualquer aprendiz] a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com a visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mudo plurilíngüe, pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos [...] (ROCHA, 2008, p. 20)

Ao desenharem a minicidade no chão, elas consideraram, sozinhas, que nela deveria haver faixas de pedestres, semáforos, lixeiras nas ruas, além de nomearem cada lugar na cidade de acordo com suas imaginações (Grandpa’s Bakery, Maria’s Park etc). Além disso, ao andarem pela minicidade e responderem aos comandos feitos pelos colegas, elas optavam por andarem na mão correta da via, parar nos semáforos ou deixar pedestres atravessarem na faixa. Quando alguma aluna dizia,

por exemplo, “Go to the bank and get some money”, a outra aluna ia até o banco, passava pelo detector de metais, aguardava na fila e só depois tirava o dinheiro no caixa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentando trazer contribuições significativas para essa discussão, esta pesquisa propôs o ensino de LIC por meio da utilização de uma adaptação do TPR em sala de aula, oferecendo ao docente maior sistematização e não o deixando à mercê do livro didático ou de sua formação insatisfatória. Investigou-se, principalmente, qual seria a atmosfera de ensino proporcionada pelo método.

Concluiu-se que o TPR é uma ferramenta bastante útil no ensino-aprendizagem de LIC, sobretudo porque ele possibilita a motivação das crianças, a qual é garantida por meio do envolvimento físico, da compreensão da língua-alvo e da inserção da realidade dos alunos nas atividades.

Entende-se que os resultados aqui alcançados podem em muito contribuir para o ensino-aprendizagem de LIC no contexto brasileiro, orientando as práticas pedagógicas dos profissionais da área de ensino de LE e apresentando-lhes diferentes maneiras de lidar com essa faixa-etária em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASHER, J. **Learning another language through actions: the complete teacher’s guidebook**. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Publications, 1^a ed.1977, 3^a ed. 1986.

ASHER, J. **The Total Physical Response, known world-wide as TPR**. [20--] Disponível em: <http://www.tprsource.com/asher.htm> Acesso em: 4 nov 2015.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. English in the age of globalization: beyond good and evil. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, jan/abr. Unisinos, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. 1996. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de Dezembro. Brasília, MEC/SEF, 5 p.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Group Dynamics and Motivation. **The Modern Language Journal**, 81, IV, p. 482-493, 2003.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press,

2001.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learning**: individual differences in second language acquisition. London, 2005.

FERNÁNDEZ, G.E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 48(2): 353-365. 2009.

FIGUEIRA, C. D. de S. Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 35 – 62.

FIGUEIRA, C. D. S. **Crianças alfabetizadas aprendendo uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

GARCIA, R. **Instructor's Notebook**: How to Apply TPR for Best Results. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions, 1985.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GATTOLIN, S. R. B. **O Ensino De Vocabulário Em Língua Estrangeira**: Uma Proposta Para Sua Sistematização. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

KRASHEN, S. e Tracy Terrel, **The Natural Approach: Language acquisition in the classroom** – S. Francisco, Pergamon and Alemany Press. 1983.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.) **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13-38.

LIMA, A. P. O Ensino De Inglês Para Crianças: Um Estudo Exploratório. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 197-223, jul-dez, 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CDYQFjAB&url=https%3A%2F%2Fonline.unisc.br%2Fseer%2Findex.php%2Fsigno%2Farti%2Fdownload%2F1374%2F1214&ei=s090Vf2XMoJQtQWd6oGwBw&usq=AFQjCNEs5DMS6B1V1oO7YmicOkMe4BEQbQ&sig2=WvvDWjI98aBsf5q3Xs013Q&bvm=bv.95039771,d.b2w>> Acesso em: 05 de jun de 2015.

LUZ, G. A. **O ensino de inglês para crianças: uma análise das atividades em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2003.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

NORTE, M. B. **Total Physical Response**: uma experiência com crianças. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Editora Parábola, 2014. 46

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 63 – 84.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, São Paulo, USP, 2006.
- ROCHA, C. H. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngua. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP). v.48, p.247 - 274, 2009.
- ROCHA, C. H. O Ensino de LE (Inglês) para Crianças por meio de Gêneros: um caminho a seguir. **Contexturas**, v. 10, p. 65-93, 2006.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 15 – 34.
- ROCHA, C. H., BASSO, E. A. **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Claraluz, 2008, v.1. p. 256.
- ROCHA, C. H.; TILIO, R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP). v.48, p.295 - 316, 2009.
- SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2005.
- SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, UNESP: São José do Rio Preto, 2009.
- SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar. **Dissertação de Mestrado**, Universidade do Vale dos Sinos, 2006.
- SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador.** 2005. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SILVA, A. **Era uma vez... O conto de fadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 1997.
- SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino aprendizagem de LE e formação reflexiva.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 2005.
- TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para crianças.** Dissertação de Mestrado. Londrina, UEL, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- WOOD, D. **How Children Think and Learn.** Blackwell Publishing, 1998.

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

