

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora

Ano 2021



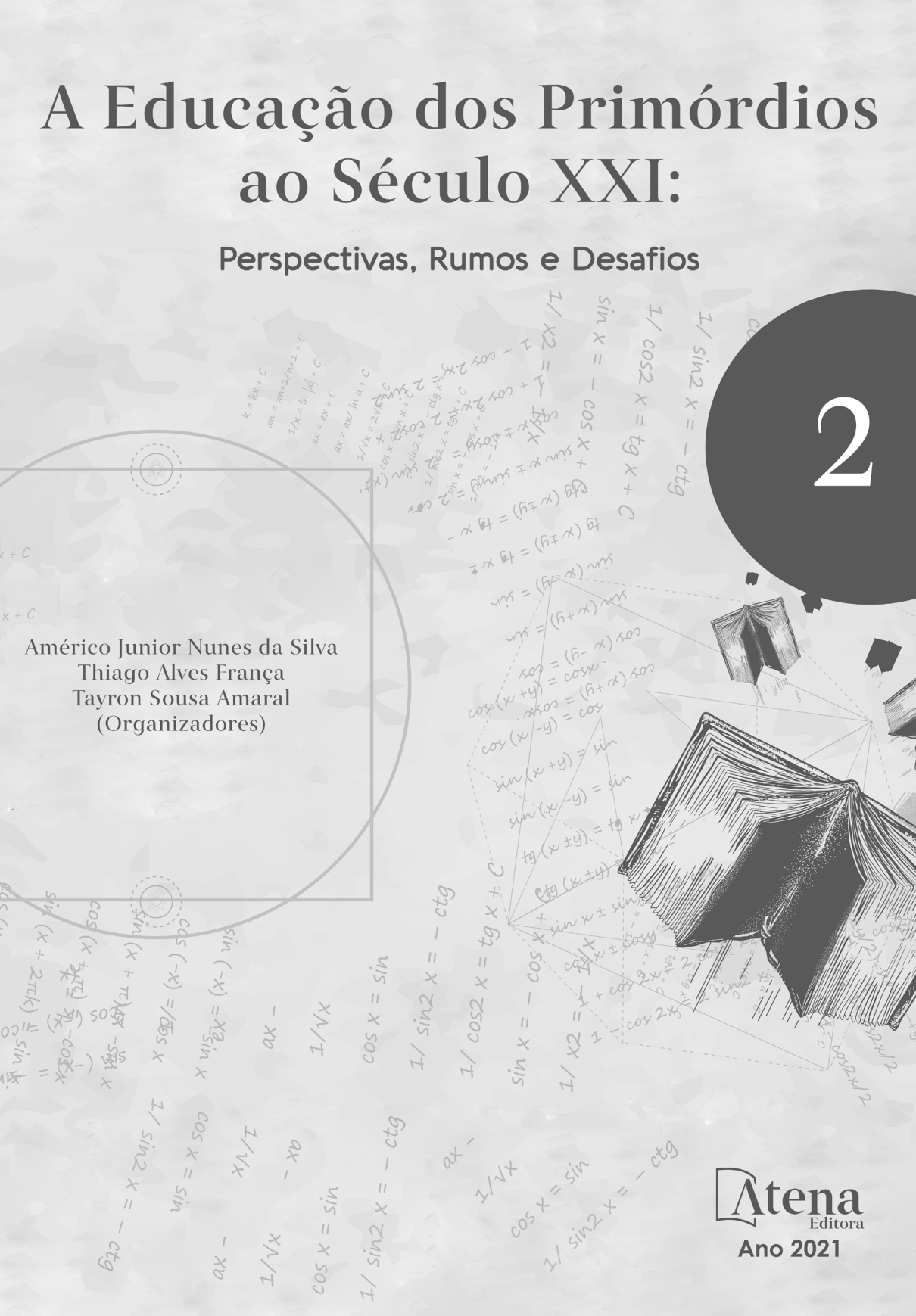
A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

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

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-851-9

DOI 10.22533/at.ed.519210403

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. França, Thiago Alves (Organizador). III. Amaral, Tayron Sousa (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos e surpreendidas, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecido como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias de aproximação entre estudantes e profissionais da educação. E é a partir desse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as docentes pesquisadores/as e os/as demais autores/as tiveram seus escritos reunidos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala na mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*”, no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem de estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques à Educação, Ciências e Tecnologias, e os diminutos recursos destinados a essas esferas são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo Daniel Cara, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nessas condições de produção, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que se entrecruzam com o contexto educacional, e que geram implicações sobre ele. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, desafio este aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as brasileiros/as, como estes/as cujos escritos compõem esta obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que, historicamente, circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos ouvir e sermos ouvidos/as, criando canais de comunicação – como é, inclusive, este livro – que possam provocar aproximações entre a comunidade externa, de uma forma geral, e as diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

As discussões empreendidas neste volume de “***A Educação, dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios***”, por terem a Educação como foco, produzem um espaço oportuno de discussão sobre o campo educacional, mas também um espaço de repensar esse mesmo campo em relação à prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a constituem, inter cruzam e condicionam.

Este livro reúne um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países, e que tem a Educação como temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade,

ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

As autoras e os autores que constroem esta obra são estudantes, docentes pesquisadoras/pesquisadores, especialistas, mestres ou doutoras/doutores e que, partindo de sua práxis, buscam, com “novos” olhares, compreender as problemáticas cotidianas que as/os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria uma reação em cadeia, já que, pela mobilização das autoras e dos autores, pela reflexão das discussões por elas/eles empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as, incentivados/as a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nesse movimento, portanto, desejamos a todas e todos uma leitura produtiva, engajada e lúdica!

Américo Junior Nunes da Silva

Thiago Alves França

Tayron Sousa Amaral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O FAZER DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: FAZERES E SABERES QUE MOBILIZAM UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Genilda Maria da Silva

Odair França de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.5192104031

CAPÍTULO 2..... 17

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DOENÇA, MAU COMPORTAMENTO OU A INFANCIA EM SUA NORMALIDADE? – UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE DOCENTES

Denise de Barros Capuzzo

Eliane Marques dos Santos

Miliana Augusta Pereira Sampaio

Simone Lima de Arruga Irigon

DOI 10.22533/at.ed.5192104032

CAPÍTULO 3..... 28

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A PEDAGOGIA FREIREANA: “SOMOS SERES INACABADOS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEMPRE”

Diego de Sousa Ferreira

Jorge Antonio Lima de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.5192104033

CAPÍTULO 4..... 40

EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A VULNERABILIDADE NA EDUCAÇÃO LÍQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN

Donato José Medeiros

Nilo Agostini

Guilherme Ildebrando Curado

Ben Hesed dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.5192104034

CAPÍTULO 5..... 47

ENSAIOS ABERTOS: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A ARTE E CULTURA COMO FACILITADORES DA EXTENSÃO

Grassyara Pinho Tolentino

Natália Macedo Nunes

Jorge Luis Rosa de Lima

Caio Vinicius Silva de Oliveira

Patrícia Espíndola Mota Venâncio

Erica Aparecida Vaz Rocha

DOI 10.22533/at.ed.5192104035

CAPÍTULO 6	60
O EXCESSO DE INFORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO: CONSEQUÊNCIAS PARA O PERFIL COGNITIVO DE LEITURA DO ALUNO DE GRADUAÇÃO EAD	
Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo	
DOI 10.22533/at.ed.5192104036	
CAPÍTULO 7	72
ALFABETIZAÇÃO, MULTILETRAMENTOS E A APRENDIZAGEM DOCENTE	
Rosangela Costa Soares	
Maria Victoria Soares Fiori	
DOI 10.22533/at.ed.5192104037	
CAPÍTULO 8	83
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS EM DISCUSSÃO	
Natálie Bianca da Silva	
Ana Paula Romero Bacri	
DOI 10.22533/at.ed.5192104038	
CAPÍTULO 9	91
NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES NA QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES COM A PLATAFORMA EDMODO	
Álvaro Gonçalves de Barros	
Marianna de Carvalho	
Thiago dos Santos Souza	
Virginia Azevedo Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.5192104039	
CAPÍTULO 10	96
ANÁLISE À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA APERFEIÇOAMENTO DOS TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO	
Adriano José da Silva Santos	
Guenther Carlos Feitosa de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.51921040310	
CAPÍTULO 11	112
PROGRESSÃO CONTINUADA E REGIME DE CICLOS: PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES	
Vicente Henrique de Oliveira Filho	
Gilberto Tavares dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.51921040311	
CAPÍTULO 12	123
A OBRA DE MANUEL QUERINO E A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Paulo Marcos Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.51921040312	

CAPÍTULO 13	136
ALFABETIZANDO: EXERCENDO A DOCÊNCIA EM UMA SALA DE 1º ANO E.F BASEANDO-SE EM PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS	
Milena Beatriz Vicente Valentim	
DOI 10.22533/at.ed.51921040313	
CAPÍTULO 14	149
ENGENHEIROS EDUCADORES NO INÍCIO DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL	
Maria Cleide Ribeiro de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.51921040314	
CAPÍTULO 15	161
PET-SAÚDE INTERPROFISSIONALIDADE E AS PRÁTICAS POPULARES DE SAÚDE: SABERES E FAZERES DESVELADOS	
Marcielly de Souza Oliveira	
Neuci Cunha dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.51921040315	
CAPÍTULO 16	169
A CONCEPÇÃO DE TRABALHO VEICULADA PELOS ESCOTEIROS DO BRASIL	
Weberty Ferreira Lima	
Guenther Carlos de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.51921040316	
CAPÍTULO 17	181
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA	
Heloisa Tucci de Almeida	
Daiane Mendes Barros	
Andréa dos Santos Liu	
DOI 10.22533/at.ed.51921040317	
CAPÍTULO 18	199
PROJETOS INTEGRADORES: PRÁXIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS TÉCNICOS EM ADMINISTRAÇÃO DO INSITITUTO FEDERAL BAIANO	
Patricia Ferreira Coimbra Pimentel	
Francisco José Oliveira Andrade	
Etiene Santiago Carneiro	
Ana Cecilia Oliveira Teixeira	
João Rodrigues Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.51921040318	
CAPÍTULO 19	208
A AUTONOMIA DISCENTE FRENTE ÀS INOVAÇÕES ESTRATÉGICAS DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR	
Patrícia Sheyla Bagot de Almeida	
Marcos Flavio Portela Veras	

Cláudia Regina Major
Meire Borges de Oliveira Silva
Sandra Elaine Aires de Abreu
Tiago Meireles do Carmo Morais

DOI 10.22533/at.ed.51921040319

CAPÍTULO 20.....	214
MUSICOTERAPIA APLICADA A GRUPOS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO	
Meiry Geraldo	
Gabriel Estanislau	
Rafaela Maris Mendes Puygserver	
DOI 10.22533/at.ed.51921040320	
SOBRE OS ORGANIZADORES	222
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

CAPÍTULO 13

ALFABETIZANDO: EXERCENDO A DOCÊNCIA EM UMA SALA DE 1º ANO E.F BASEANDO-SE EM PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS

Data de aceite: 01/03/2021

Milena Beatriz Vicente Valentim

Graduanda de Letras / Português pela UFG
Regional Catalão/ UAELL.

<http://lattes.cnpq.br/3090494167386574>.

Esta pesquisa trata-se de uma revisão e ampliação da minha pesquisa “Alfabetização e Letramento: Discutindo alguns aspectos da ‘metamorfose’ linguística que envolve a aprendizagem da escrita”

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, na modalidade oral e principalmente escrita. O processo de adaptação ao ambiente escolar não se dá instantaneamente com o ingresso á sala de aula, pois a criança não é uma “tábula rasa”, ao contrário, já é dotada de uma gramática internalizada, ou seja, uma “língua” aprendida no ambiente familiar a qual está inserida. 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.

LITERATING: EXERCISING DOCENCY IN A CHILDREN’S CLASS BASED ON LINGUISTIC STUDIES

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, oral and mainly written. The process of adaptation to the school environment does not happen instantaneously with the entrance to the classroom, because the child is not a “tabula rasa”, on the contrary, it already has an internalized grammar, that is, a “language” learned in her family, environment in which it is inserted. 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.

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 as 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.

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 e a partir de qual (s) perspectiva(s).

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.

DESAFIOS DO ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Sabemos que no processo de alfabetização alguns critérios importantes tais como, o posicionamento do discente frente a característica da turma que ele ensina; os atributos sociais da língua e sua postura ao que se relaciona as correções gráficas e ortográficas; muitas vezes são desprezados na prática em sala de aula. Por esta razão é necessário nos atentarmos ao fato de que à alfabetização é um processo que se envolve etapas e não um status a qual a criança adquire. Tal processo se inicia por volta dos 6 anos, mas vai se concretizando ao longo de todo o ensino fundamental I.

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, assim como do excesso de experimentações com diversos métodos voltados ao ensino e aprendizagem.

Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita (SOARES 2016, p. 23)

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 ditos “*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 à 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, e não de experimentador. De forma que essas crianças 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.

Quando Mágda Soares (2016) afirma que “o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (SOARES 2016, p. 23), ela se refere diretamente as decisões tomadas pelos professores a respeito da prática de alfabetização, por exemplo as incessantes discussões que ocorrem acerca dos métodos analíticos que divergem de métodos sintéticos, e que por sua vez são contrários aos fonéticos, entre outros, e que por fim não esclarecem e não direcionam o trabalho do professor em sala. Esse fracasso a qual ela se refere ocorre substancialmente pelo excesso de experimentações que não trazem reflexões, pois estão mais preocupadas em apontar possíveis erros e não nos acertos.

A partir disto observamos que a preocupação dos discentes tem sido pela busca incessante do que seria considerado eficaz ou inovador em meio ao hall de métodos disponíveis, ao invés de se pensar que tais métodos tratam-se de sugestões e não de uma escolha definitiva; ou, do auto questionamento acerca de qual(s) metodologia(s) poderia auxiliá-lo em sua prática baseando-se nas características daquela turma – daqueles alunos. Pois cada método de alfabetização é resultante de pesquisas específicas, voltadas a necessidades específicas de uma clientela ou de dificuldades aos quais tenta-se resolver. Desta forma o professor não pode tratar o método como solução para os problemas das quais ele enfrenta em sua realidade de sala de aula, pois estes não são universais, e tão pouco idênticos. Não existem soluções idênticas, capazes de se resolver problemas a nível universal.

Ademais, algumas práticas – e aqui nos referimos a metodologias de ensino durante a alfabetização – evocam na criança ideias errôneas de que o conhecimento que ela está tendo contato só pode ser adquirido através do professor, gerando assim um aluno passivo, não participante da construção do conhecimento. Outras práticas fazem com que a criança acredite que aquele conhecimento é absoluto, ou seja, conteúdos pré-estabelecidos que

não podem ser modificados ou transformados. O vulgo “é assim e ponto final”.

Assim, observamos ser importante o professor não adotar a postura de detentor de todo conhecimento, da mesma forma que ele não deve se apoiar em uma única fonte metodológica como instrumento de suas práticas. Pois torna-se salutar que para o desenvolvimento de uma prática eficaz é necessário que professor adapte a metodologia ou (s) a realidade dos alunos a qual ele ensina.

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 à medida que *o casulo precisa ser*

rompido, 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).

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.

O QUE A LINGUÍSTICA PODE NOS AUXILIAR ENQUANTO DOCENTES?

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 linguistas 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. 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.

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. 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, 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 juntura intervocabular e segmentação: “*eucazeicoela*” (*eu casei com ela*), outro exemplo é forma morfológica *pacia (passear)*. 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)*.

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. Discorremos 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.

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 crianças 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.

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.

SOARES, Mágda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Docente 1, 9, 14

Alfabetização 8, 40, 41, 42, 45, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 90, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 193, 222

Arte 7, 32, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 125, 134, 171, 196

Autismo 10, 23, 214, 215, 221

B

Blog 72, 73, 77, 78, 79

C

Capacitação 22, 25, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 105, 108

Conhecimentos 1, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 25, 28, 31, 33, 42, 45, 50, 51, 54, 55, 75, 78, 88, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 112, 117, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 138, 139, 141, 143, 151, 154, 157, 161, 162, 165, 166, 179, 183, 184, 187, 190, 191, 202, 203, 204, 212

Cultura 7, 40, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 108, 118, 119, 120, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 134, 146, 159, 161, 162, 175, 176, 203, 222

E

Edmodo 8, 91, 92, 93, 94, 95

Educação Inclusiva 8, 17, 19, 22, 25, 26, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Educação Não Formal 169, 170, 172, 179

Educação para relações étnico-raciais 8, 123, 131

Educação Profissional 17, 19, 31, 33, 34, 37, 39, 47, 49, 50, 52, 57, 58, 96, 97, 100, 111, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 158, 159, 169, 207

Empreendedorismo 199

Engenheiros 9, 101, 128, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159

Ensino 5, 8, 9, 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 63, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 131, 132, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 167, 173, 176, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 210, 211, 212, 222

Ensino de ciências 8, 83, 85, 88, 90, 190

Ensino de química 181, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196
Ensino Industrial 9, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 159, 160
Ensino Técnico 111, 150, 156, 158, 160, 199
Equipe multidisciplinar 214
Escotismo 169, 170, 175, 177
Estratégias 5, 3, 22, 49, 50, 55, 63, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 97, 124, 141, 154, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 208, 210, 211, 212, 220
Excesso de informação 8, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70
Experiência 6, 7, 1, 2, 5, 6, 9, 12, 13, 19, 31, 32, 33, 34, 38, 47, 54, 56, 85, 94, 100, 106, 113, 121, 122, 126, 127, 133, 158, 160, 188, 197, 199, 200, 203, 204, 214, 215, 222
Extensão Curricularizada 47, 54, 56, 57

F

Formação de professores 5, 30, 31, 39, 72, 73, 78, 86, 90, 157, 182, 183, 187, 189, 196, 213, 222
Formação Docente 8, 10, 11, 15, 72, 76, 83, 86, 87, 91, 92, 120, 181, 184, 186, 187, 194, 196, 197
Formação inicial de professores 9, 181, 196, 197

G

Grupo 7, 8, 7, 9, 11, 17, 23, 51, 53, 66, 70, 94, 112, 117, 120, 130, 150, 151, 156, 157, 158, 164, 171, 177, 188, 192, 193, 195, 205, 206, 215, 216, 217, 218, 219, 220

L

Leitura 6, 8, 7, 23, 38, 43, 46, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 85, 86, 124, 132, 136, 141, 142, 145, 146, 147, 174, 200

M

Manuel Querino 8, 123, 124, 125, 132, 133, 135
Multiletramentos 8, 61, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 82
Musicoterapia 10, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221

N

Novas Metodologias 30, 208

P

Pedagogia Freireana 7, 28
Percepção Docente 17, 25, 26

PIBID 9, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 222

Práticas Populares 9, 161, 162, 163, 166

Processos de aprendizagem 24, 104

Progressão Continuada 8, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Projetos Integradores 9, 199, 200, 203, 204, 205, 206

Q

Qualificação Docente 91, 95

R

Reflexão da prática 76, 183

Reprovação 74, 112, 113, 115, 116, 118, 122

S

Saberes 7, 9, 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 28, 29, 30, 39, 46, 47, 50, 51, 55, 56, 57, 72, 79, 114, 126, 130, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 176, 179, 182, 184, 186, 190, 193, 194, 197, 199, 203, 208, 211, 213

T

Tecnologias 5, 9, 52, 55, 57, 60, 61, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 91, 92, 93, 95, 112, 118, 154, 158, 173, 184, 194, 197, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Trabalho 9, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 28, 30, 31, 35, 36, 37, 43, 67, 69, 73, 76, 77, 78, 86, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 123, 126, 127, 130, 133, 137, 140, 150, 151, 153, 154, 158, 159, 161, 163, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 211, 212, 214, 218


V

Vivência 12, 32, 34, 44, 164, 183, 186, 188, 201, 210, 211, 220

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2





 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2021

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br