

Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)



# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

Atena  
Editora  
Ano 2022

3

Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)



# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

Atena  
Editora  
Ano 2022

3

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> 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  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 3

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Bruno Oliveira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-972-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.728220802>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. 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](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## 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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A IMPORTÂNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS NA EFETIVAÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: A EXPERIÊNCIA DO NEAB /UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Aline Benvinda Figueredo  
Eugenia Portela de Siqueira Marques  
Julia Duarte de Souza  
Luis Carlos dos Santos Nunes  
Aparecida Queiroz Zacarias Silva  
Eduardo Henrique Oliveira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208021>

### **CAPÍTULO 2..... 16**

FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS: CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE EN DOCENTES UNVERSITARIOS DE UNA UPE EN MEXICO. ESTUDIO EN CASO

Norma Acevez Alcántara

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208022>

### **CAPÍTULO 3..... 44**

FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Rosiomar Santos Pessoa  
Jacira Medeiros de Camelo  
Maria José Quaresma Portela Corrêa  
Sílvia de Fátima Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208023>

### **CAPÍTULO 4..... 54**

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Rui Guilherme Mangas de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208024>

### **CAPÍTULO 5..... 64**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APORTES DA AUTONOMIA E INSERÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

Priscila Vieira Ferraz de Melo  
Rosivânia Ribeiro dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208025>

### **CAPÍTULO 6..... 72**

A INFRAESTRUTURA ESCOLAR COMO DIMENSÃO INDISPENSÁVEL PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Nathália Donegá Dos Anjos  
Claudia Pereira de Pádua Sabia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208026>

**CAPÍTULO 7..... 85**

PROPOSTA DE AUTONOMIA E INCLUSÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PELA RESPONSABILIDADE SOCIAL E GOVERNANÇA CORPORATIVAS

Amanda Souza Julião

Maryana Fonseca Teixeira

Mikael Ferreira dos Santos

Jackeline Lucas Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208027>

**CAPÍTULO 8..... 94**

PROJETO “MÃOS À HORTA” - EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE HORTAS ESCOLARES PELOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - CAMPUS ALEGRETE, RS

Narielen Moreira de Moraes

Diogo Maus

Roscielen Moreira de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208028>

**CAPÍTULO 9..... 99**

APLICAÇÃO DE SENSORES DE CAMPO MAGNÉTICO PARA LABORATÒRIO DIDÁTICO DE FÍSICA USANDO PLATAFORMA ARDUÍNO

André Felipe da Silva Paz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282208029>

**CAPÍTULO 10..... 111**

ADOTE UMA ESCOLA – RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

Francisco Marquelino Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080210>

**CAPÍTULO 11..... 119**

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES SURDOS

Daniela de Fátima Barbosa Gonzales

Rosecleide Orozimbo Harada

Renan Rodrigues de Souza

Maria Candida Soares Del-Masso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080211>

**CAPÍTULO 12..... 127**

JOGO DIDÁTICO DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM TABELA PERIÓDICA

Lígia Maria Mendonça Vieira

Fabiano da Rocha Lisboa

Abiney Lemos Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080212>

**CAPÍTULO 13..... 141**

TRANSTORNO DA LINGUAGEM ESCRITA: DISLEXIA COMO IMPEDIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM FLUENTE NA LEITURA E ESCRITA

Francisca Morais da Silveira

Fabiana Barros Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080213>

**CAPÍTULO 14..... 155**

EDUCAÇÃO DE LÍDERES: DIVERSIDADE E MODOS DE EXISTÊNCIA NOS AMBIENTES CORPORATIVOS

Elaine Regina Terceiro dos Santos

Maria Regina Momesso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080214>

**CAPÍTULO 15..... 169**

A VIVÊNCIA DO MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO PIAGETIANO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE POSSÍVEIS POR MEIO DO JOGO DE REGRAS SENHA

Leandro Augusto dos Reis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080215>

**CAPÍTULO 16..... 177**

OU SO DA WEBQUEST NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Marineuza Matos dos Anjos

Liege Maria Queiróz Sitja

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080216>

**CAPÍTULO 17..... 189**

DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

Claudia Pereira Gomes

Cristina Sales Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080217>

**CAPÍTULO 18..... 207**

A TRIBUTAÇÃO UNIFICADA SOBRE A RENDA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

Diego Bisi Almada

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080218>

**CAPÍTULO 19..... 218**

ACERCA DE “EL LIBRO NEGRO DE LOS COLORES” (2008) DE MENENA COTTIN Y ROSANA FARÍA

Alfredo Fredericksen Neira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080219>

<b>CAPÍTULO 20.....</b>	<b>234</b>
PROFESSOR, MONITOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERAÇÕES NECESSÁRIAS	
Mônica Menin Martins	
Maria Lúcia Suzigan Dragone	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080220">https://doi.org/10.22533/at.ed.72822080220</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>242</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>243</b>

## DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

*Data de aceite: 01/02/2022*

*Data de submissão: 01/11/2021*

### **Claudia Pereira Gomes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora da Educação Básica da Rede Pública do Município de Queimadas, Estado da Paraíba  
<http://lattes.cnpq.br/3236490885963110>

### **Cristina Sales Cruz**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especializada em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
<http://lattes.cnpq.br/0269433779504751>

**RESUMO:** Esse trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da reflexão do professor e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia para a transformação da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Evidenciamos também, como a prática dos professores experientes influencia na atuação dos professores iniciantes, e como estes fazem uso dos seus próprios conhecimentos para aperfeiçoar sua prática. Com este fim, apresentamos o relato de uma experiência vivenciada com uma turma de 3º ano de ensino fundamental (ciclo de alfabetização)

composta por 18 (dezoito) educandos com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Queimadas-PB, no ano letivo de 2018. Neste relato, demonstramos quais metodologias foram utilizadas no início do trabalho de alfabetização com a turma e quais mudanças metodológicas ocorreram após a aquisição dos novos conhecimentos, apresentando o percurso do professor para partir de uma prática tradicional de alfabetização para a prática do alfabetizar na perspectiva do letramento. Discorremos, então, sobre a formação de professores, os métodos tradicionais de alfabetização, os estudos da psicogênese da língua escrita, os estudos sobre o surgimento do termo letramento, e suas consequências no processo de alfabetização no Brasil. Utilizamos como embasamento teórico para a elaboração deste trabalho autores, nos quais destacamos Ferreiro (1995), Marcuschi (2010), Leal (2007), Morais (2012), Mortatti (2000, 2006), Albuquerque (2007), Soares (2003, 2009, 2016), Tardif (2012).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. Prática pedagógica. Alfabetização e letramento.

### **FROM LITERACY TO LITERACY LITERATING: A QUALITATIVE LEAP**

**ABSTRACT:** This work aims to analyze the contributions of teacher reflection and theoretical knowledge about basic literacy and literacy acquired during the initial formation in the Degree of Pedagogy for the transformation of the pedagogical practice of basic literacy teachers. We also show how the practice of experienced teachers influences the performance of beginning

teachers, and how they make use of their own knowledge to improve their practice. For this purpose, we present the report of an experience lived with a class of 3rd year of elementary school (basic literacy cycle) composed of 18 (eighteen) students aged between 8 and 10 years old, in a public school of teaching in the city of Queimadas-PB, in the 2018 school year. In this report, we demonstrate which methodologies were used at the beginning of the basic literacy work with the class and which methodological changes occurred after the acquisition of new knowledge, presenting the teacher's trajectory from a traditional basic literacy practice to the practice of basic literacy from the perspective of literacy. We then discuss teacher formation, traditional basic literacy methods, and studies about the psychogenesis of written language, studies about the arising of the term literacy, and its consequences on the basic literacy process in Brazil. We used as theoretical basis for the elaboration of this work authors, in which we highlight Ferreiro (1995), Marcuschi (2010), Leal (2007), Morais (2012), Mortatti (2000, 2006), Albuquerque (2007), Soares (2003, 2009, 2016), Tardif (2012).

**KEYWORDS:** Initial formation. Pedagogical practice. Basic Literacy and Literacy.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores é assunto pertinente nas discussões no âmbito educacional. Ao discutir sobre esta temática é oportuno discutir também sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais. Assim, frequentemente estudiosos realizam pesquisa para compreender as mudanças que ocorrem na formação de professores.

As pesquisas revelam que as inúmeras mudanças nos cursos de formação de professores não são suficientes para a transformação da prática docente, acredita-se que isto acontece devido à resistência de muitos educadores em adotar uma nova concepção de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma nova prática. Provavelmente, uma melhor compreensão por parte destes profissionais sobre as novas concepções que orientam o processo de ensino-aprendizagem, e a reflexão sobre a própria prática seja um dos fatores necessários para minimizar o fracasso no processo de alfabetização, que é uma temática polêmica na educação brasileira.

Há décadas estudiosos de diversas áreas, desenvolvem pesquisas com objetivo de compreender como ocorre a aquisição da leitura e da escrita. Neste percurso surgiram os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conhecido no Brasil como construtivismo, e também o surgimento do termo letramento e suas novas exigências, ambos influenciaram fortemente para as mudanças nas práticas de alfabetização no Brasil.

Sem dúvidas, o surgimento de novas concepções de ensino ocasionaram a necessidade de transformar a prática pedagógica, sobretudo no processo de alfabetização, partindo desta questão, desenvolvemos este trabalho com o propósito de analisar as contribuições da reflexão do professor e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia para a transformação

da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Para isto, apresentamos um relato de uma experiência vivenciada com uma turma de 3º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Queimadas-PB, a qual se transformou a partir dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Além disso, numa pesquisa qualitativa, ainda para Bogdan e Biklen (1982) “(...) Os dados coletados são predominantemente descritivos; (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, que é o que evidenciamos no nosso trabalho.

## **2 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A formação de professores é uma das temáticas mais discutidas no âmbito educacional, assim, muitas pesquisas buscam compreender as mudanças que ocorrem nos cursos de formação de professores no Brasil.

Na década de 90, pesquisas realizadas por professoras de universidades públicas do Brasil, através de um convênio com a Anped/Pnude (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) constataram um grande aumento de desenvolvimento de dissertações e teses que tinham como foco de pesquisa a formação de professores abrangendo diversos eixos. Porém, segundo André et. al (1999, p.303), de modo geral as “(..) dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre a formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes”. Na investigação realizada as autoras evidenciaram que a busca da articulação entre teoria e prática, e a construção da competência profissional do professor são um dos eixos mais relevantes na pesquisa sobre esta temática.

Sobre a competência profissional dos professores, Dias e Lopes (2003), que analisaram em documentos oficiais orientadores da educação, como é tratado o desenvolvimento da competência profissional na formação dos professores no Brasil. As autoras utilizaram como objeto para investigação os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001).

Na discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores, as autoras salientam que ambos os documentos analisados apresentam a formação de professores como a aquisição de um conjunto de técnicas, formando assim técnicos para desenvolver a prática na sala de aula, usando como base os conhecimentos teóricos adquiridos.

Isto configura dizer, que a formação dos profissionais da educação continua pautada, implicitamente, na obtenção de um conjunto de técnicas definidas e regulamentadas por ciências da educação e equipes de universidades, visando desenvolver a qualidade de ensino nas instituições educativas para atender as necessidades da sociedade.

No que diz respeito à aquisição de conhecimentos na formação de professores, consideramos pertinente expor os estudos de Tardif (2012). O autor nos revela que mesmo que os professores adquiram conhecimentos durante a formação inicial, existem outros saberes envolvidos na prática docente, que geram inúmeros questionamentos, tais como: os saberes pedagógicos são adquiridos exclusivamente nas universidades? O que seriam esses saberes usados na prática docente? Nesta discussão, o autor nos apresenta três saberes, os disciplinares, os curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes disciplinares o autor define como saberes estabelecidos por universidades para formação inicial ou continuada dos professores, e são constituídos por fundamentos específicos para cada área de conhecimento. Os saberes curriculares, definido como saberes que estabelecem a organização de conteúdos, métodos e objetivos que os professores precisam cumprir. Os saberes experienciais adquiridos na prática com base no cotidiano escolar individual e coletivo.

De acordo com Tardif (2012), a prática profissional docente é fundamentada principalmente nos saberes experienciais, que “(...) não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2012, p.49), e sim adquiridos no contexto de interação na atuação do professor, e são utilizados para orientar a prática. Contudo, o autor ressalta que a construção dos saberes experienciais dos professores iniciantes, ocorre a partir da interação não apenas com os alunos, mas também com professores experientes e no processo de formação. (TARDIF, 2012, p.52).

Com base nessa breve análise, e a nossa reflexão como educador, consideramos que a prática docente exige a utilização de vários conhecimentos, inclusive os teóricos adquiridos na formação inicial, consideramos também, que esses são fundamentais para a construção da competência profissional dos professores, como mostraremos posteriormente no capítulo de análise de nossa prática pedagógica que se modificou com base em estudos durante a formação inicial.

### **3 | ALFABETIZAÇÃO, CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO: HISTÓRIAS QUE SE INTERCRUZAM**

Ao longo da história, o termo alfabetização, foi definido apenas como o ato de ensinar a ler e a escrever. Porém, esta definição tornou-se mais complexa com o surgimento do termo letramento, que ainda não é muito familiar, além de ser ampliado a partir dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se tornou conhecido no Brasil com a denominação de construtivismo.

Primeiramente, para que possamos perceber a complexidade acerca destes termos, é preciso esclarecer sobre o conceito restrito da palavra alfabetização, que segundo Mortatti (2006), começou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita na década de 1910 (MORTATTI, 2006, p.8), sendo posteriormente ampliado com surgimento do paradigma construtivista e com o termo letramento, tornando-se o foco de estudo entre pesquisadores de diferentes áreas, principalmente, nas Ciências Linguísticas e na Psicologia.

### 3.1 A alfabetização e seus métodos

Para melhor compreendermos o termo alfabetização considerando o conceito apenas como o domínio da codificação e decodificação da escrita, é necessário discorrer sobre os métodos tradicionais de alfabetização utilizados nas salas de aula desde o final do século XIX, sendo estes conhecidos como métodos sintéticos e métodos analíticos. Para esta discussão tomaremos embasamento em Moraes (2012), que dividiu os métodos em grupos.

No grupo dos métodos sintéticos é possível encontrar três tipos considerados os principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos, que têm forte influência na alfabetização das escolas do Brasil (MORAIS, 2012, p. 28). O processo de alfabetização através destes métodos compreende que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre partindo das unidades linguísticas menores, as letras e sílabas, ou fonemas, e posteriormente fazendo a junção destas unidades, o educando seria capaz de ler palavras e textos.

No grupo dos métodos analíticos, podemos destacar três tipos: a palavração, a sentençação, e o método global (“contos” ou “historietas”). Estes métodos assim como os métodos sintéticos recomendam também o ensino trabalhando as unidades linguísticas menores, (letras, sílabas e fonemas), porém, para iniciar preconizam o uso das unidades maiores, as palavras, frases e histórias, e todos eles focam na estratégia da memorização para aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito dos métodos tradicionais de alfabetização, Soares (2016), enfatiza que apesar de haver controvérsia entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos, ambos partem do pressuposto “(...) de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos (...)” (SOARES, 2016, p.19). Partindo deste pressuposto, estes métodos eram introduzidos nas salas de aula principalmente em forma das conhecidas cartilhas.

A autora ressalta também que, embora priorizem alguns elementos fundamentais para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como o reconhecimento de letras e a relação entre grafema e fonema, “(...) ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito (...)” (SOARES, 2016, p.20, grifo do autor). Porém, esta visão da criança como um ser passivo, e o processo de ensino-aprendizagem a partir da transmissão de

conhecimento, passou por mudanças radicais com a chegada do paradigma cognitivista. Segundo Soares (2016), esse paradigma foi introduzido no Brasil, principalmente, através dos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ficando conhecido como construtivismo.

### 3.2 Alfabetização, construtivismo e letramento

De acordo com Mortatti (2006), o construtivismo se manifesta no Brasil como uma “revolução conceitual”, contrariando as práticas tradicionais de ensino, principalmente, os métodos de alfabetização e o uso das conhecidas cartilhas, que instantaneamente foram abandonados, provocando o que a autora chamou de “desmetodização” do processo de alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 10). Para discorrer sobre esta questão mais detalhadamente, encontramos embasamento nos escritos de Soares (2016).

Para Soares (2016), o paradigma cognitivista surgiu como oposição ao paradigma associacionista que fundamentava os métodos tradicionais de ensino, no qual a aprendizagem da língua escrita aconteceria por meio de acúmulo de informação, e com foco no professor. Em contraposição, no novo paradigma a aprendizagem da língua escrita aconteceria através de um processo de construção gradativa, a partir da oportunidade de interação do educando com diferentes materiais de leitura e escrita.

De acordo com Morais (2012), os estudos da psicogênese da língua escrita, nos revelam as principais características sobre a construção das hipóteses que fazem parte do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, sendo estas denominadas pelo autor como: pré-silábica, considerada a fase inicial da aprendizagem da escrita, a silábica (com ou sem valor sonoro), na qual se inicia, pelo educando, a correspondência entre as partes do escrito e as partes do falado, mesmo que na etapa inicial não relaciona as letras aos sons, porém, sendo esta habilidade adquirida na segunda etapa, a silábico-alfabética caracterizada principalmente pelo surgimento de novos conflitos cognitivos, exigindo mais reflexão que a hipótese anterior, por isso, é considerada uma fase de transição, e a hipótese alfabética, a última fase do processo de apropriação da escrita, caracterizada principalmente pelo grande avanço na aprendizagem do educando.

Com estes estudos de Ferreiro e Teberosky, operou-se uma progressiva modificação no termo alfabetização, que passou a ser designado não apenas como o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, no sentido restrito de desenvolver as habilidades de codificação e decodificação, (...) mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2008, p. 10), o que foi definido como letramento.

De acordo com Soares (2009), o termo letramento surgiu especificamente no campo das Ciências linguísticas e da Educação na metade dos anos 80. A autora afirma que esse termo, é a versão em português da palavra inglesa *literacy*, e foi criada para definir uma nova ideia, um novo fato ou “(...) a nova maneira de compreender a presença da escrita no

mundo social (...)” (SOARES, 2009, p.16).

Ainda, de acordo com Soares (2003), com o propósito de diferenciar o processo de alfabetização e o processo de letramento, alguns autores da produção acadêmica brasileira, expõe em suas obras a aproximação entre os dois conceitos. Soares (2003) afirma que

(...) a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado a concepção equivocada de que os dois termos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (...). (SOARES, 2003, p.08).

É possível perceber que, a compreensão e diferenciação entre os dois processos não parece fácil, mas, que ambos estão presentes no processo de aprendizagem da língua escrita, e se relacionam, porém, cada um deles possui suas características e visam desenvolver habilidades diferentes.

### **3.3 Alfabetização e consequências dos novos estudos (construtivismo e letramento)**

Após realizar esta breve explanação sobre os conceitos de alfabetização e letramento, métodos tradicionais de alfabetização, e os estudos da psicogênese da língua escrita, poderemos iniciar uma discussão de suma importância colocada no início deste texto. Nesta discussão buscaremos explicitar sobre os impactos negativos causados ao processo de alfabetização da educação brasileira devido ao equívoco na compreensão do termo letramento e da teoria construtivista.

A equivocada interpretação da teoria construtivista, principalmente por professores e/ou professoras, resulta na permanência do insucesso na aprendizagem da língua escrita. Acontece que, considerando o educando capaz de construir seu próprio conhecimento, inclusive os linguísticos, compreendeu-se que a aquisição da leitura e da escrita ocorreria apenas com o acesso a materiais da cultura escrita, não necessitando de um trabalho pedagógico, e isto, causou a diminuição da importância da intervenção do professor.

Além da compreensão equivocada do construtivismo, a compreensão equivocada do termo letramento também causou impactos negativos à alfabetização no Brasil. Soares (2003), afirma que

(...) no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito letramento (...). (SOARES, 2003, p.8).

De acordo com a autora, a prevalência do conceito de letramento, provocou a perda da especificidade da alfabetização, que consiste no ensino com foco nas relações grafofônicas, ou seja, das relações entre fonemas e grafemas, e as convenções ortográficas da escrita. Ainda na concepção da autora, com a prevalência do conceito de letramento, “(...)

as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas* (...)” (SOARES, 2003, p.11, grifo do autor), e isto, provavelmente, tem contribuído para a permanência do fracasso da alfabetização do Brasil.

Neste contexto, torna-se evidente, que a alfabetização e o letramento, são entendidos como processos separados, de modo, que um aconteça primeiro que o outro, neste caso, frequentemente prioriza-se a alfabetização. De acordo com Soares (2016), esta dissociação entre os dois processos é outro equívoco, pois, a inserção do educando na cultura escrita ocorre paralelamente por ambos os processos, (...) pela aquisição do sistema convencional de escrita- a *alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o *letramento* (...). (SOARES, 2016, p.14). Neste sentido, é evidente a importância de realizar uma prática alfabetizadora simultânea ao processo do letramento, isto é, o *alfabetizar letrando*.

#### 4 | ALFABETIZAR LETRANDO: NOVOS DESAFIOS

A prática do *alfabetizar letrando* consiste no processo de ensino para a aprendizagem inicial da língua escrita, que objetive desenvolver as habilidades da alfabetização através da interação do educando com os diferentes materiais de escrita que circulam na sociedade e, sendo assim, desenvolvendo também as habilidades do letramento. Para isto, é preciso reconhecer que, a alfabetização e o letramento são dois processos inseparáveis, porém, envolvem conhecimentos diferentes, e visam desenvolver habilidades diferentes, por isso, exigem procedimentos diferentes de ensino.

Talvez, a conciliação entre alfabetização e letramento, e adoção dessa nova prática possam solucionar alguns dos problemas relacionados à alfabetização persistentes no Brasil ainda no século XXI. Souza et. al. (2006), aponta como os principais problemas na alfabetização brasileira, os elevados índices de analfabetismo, a incapacidade de ler e produzir textos com autonomia mesmo em níveis elevados de escolaridade, o desinteresse pela leitura e a dificuldade dos professores no trabalho com leitura e escrita.

Diante os problemas destacados pela autora, percebe-se a necessidade de desenvolver um processo da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a prática *do alfabetizar letrando*, porém, para o desenvolvimento desta nova prática, é fundamental que os professores e professoras, se apropriem das novas concepções para o ensino inicial da língua escrita, e (re) construam suas práticas de ensino.

A respeito dessa nova prática, consideramos relevante enfatizar que, em primeiro lugar, é preciso compreender que, *alfabetizar letrando* não se resume em ler e produzir diversos tipos de textos na sala de aula, pois, (...) a garantia do acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. (...) (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98). Em segundo lugar,

que o objetivo não é apenas desenvolver nos educandos a capacidade de reconhecer os diversos gêneros e suas finalidades, mas levá-lo também “(...) a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98).

É preciso esclarecer também que, os educandos, mesmo ainda não alfabetizados, estão inseridos diariamente em situações de leitura e de escrita no meio social e necessitam vivenciar na escola diversas situações de leitura, por vezes realizando suas próprias suposições do que está escrito, e por outras tendo o professor como leitor. Afinal, isto, é uma premissa para a prática do *alfabetizar letrando*. Contudo, essa prática exige inúmeras habilidades e conhecimentos, com intuito de desenvolver nos educandos diferentes habilidades, como ler, compreender e produzir textos e apropriar-se também do sistema alfabético de escrita.

## **5 | DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO**

Neste relato, apresentaremos as evidências de como os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial do docente pode transformar sua prática pedagógica. Portanto, apresentaremos reflexões, principalmente, sobre a realização e os resultados de uma nova prática pedagógica, a prática do *alfabetizar letrando*, que se desenvolveu a partir dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento na graduação do curso de pedagogia. Para iniciar iremos expor detalhadamente como se deu a nossa prática no primeiro semestre do ano letivo de 2018, e na sequência como a ocorreu a adoção da nova prática no segundo semestre do mesmo ano.

### **5.1 A prática de alfabetização anterior a vivência com estudos de alfabetização e letramento**

Ao iniciarmos o trabalho em fevereiro de 2018, nos deparamos com uma sala bastante heterogênea. Durante as atividades realizadas nas primeiras semanas de aula, constatamos que a turma em quase sua totalidade apresentava dificuldade de leitura e de escrita. Diante desta realidade, em reunião com equipe da coordenação pedagógica, discutíamos sobre quais métodos ou metodologias seriam utilizadas para que os educandos pudessem avançar na aprendizagem, com isto, a equipe chegou à conclusão que deveríamos adotar o uso das cartilhas de alfabetização. Segundo Soares (2016), o uso das cartilhas nas escolas é a forma de inserir na sala de aula os métodos tradicionais de alfabetização, os sintéticos e analíticos, e também é considerada a forma mais eficaz de controlar a prática do professor em sua sala de aula.

Percebe-se, então, que mesmo sem termos conhecimento sobre teorias de ensino, adotamos inconscientemente em nossa prática métodos de ensino tradicional, com a concepção de que o processo de aprendizagem do sistema de escrita ocorre através da memorização e acúmulo de informações que são transmitidas pelo professor.

No início de março de 2018, começamos a realizar as atividades da cartilha, que eram iguais para todos os educandos, independentemente do nível de aprendizagem que se encontravam. Em nossa percepção, o estudo sistemático do alfabeto, das famílias silábicas e a leitura e cópias de textos curtos seriam primordiais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, passamos a fazer o uso diário da cartilha chamada de “Caderno de leitura” que se baseava em métodos mistos ou ecléticos, ou seja, analítico-sintético e vice-versa. Segundo Mortatti (2000), este tipo de cartilha passou a ser usado no Brasil no ano de 1930, período em que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, eram vistas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Com esta junção de métodos, a cartilha era composta inicialmente por atividades envolvendo a leitura e cópia das famílias silábicas e logo depois leitura de palavras formadas com as sílabas estudadas, em seguida trazia atividades de leituras de textos curtos compostos por frases aleatórias e ao final a leitura e escrita de palavras isoladas ainda relacionadas à família silábica. Após a conclusão do estudo de todas as famílias silábicas a cartilha apresentava atividades para a leitura e cópias de pequenos textos, e por fim, apresentava algumas atividades de produção de textos a partir de imagens.

Como professora iniciante e ainda em processo de formação, não tínhamos conhecimento necessário para compreender a complexidade do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, e desenvolvíamos uma prática semelhante a que fomos alfabetizados nas décadas passadas, e isto colaborou para fazermos uso desta prática tradicional sem questioná-la. Assim, sob orientação da equipe pedagógica e de outros professores que também faziam uso da cartilha, desenvolvíamos o nosso trabalho da seguinte forma: primeiro realizávamos as atividades referentes a cada família silábica. Conforme exemplificamos nas figuras 1 e 2 abaixo:

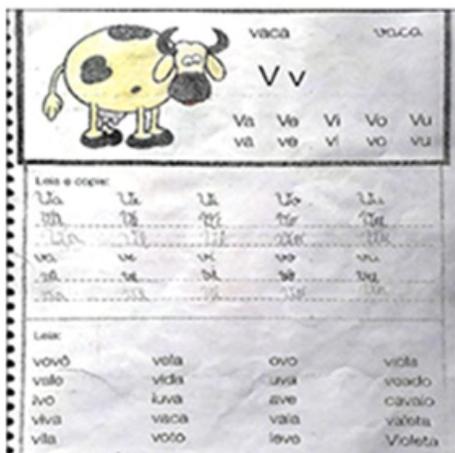


Figura 1- Atividade com a família silábica da letra V.(arquivo pessoal-2018)

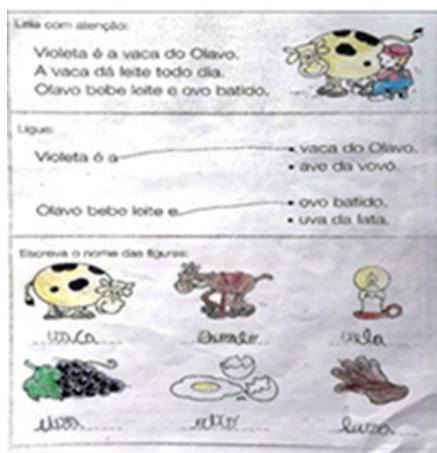
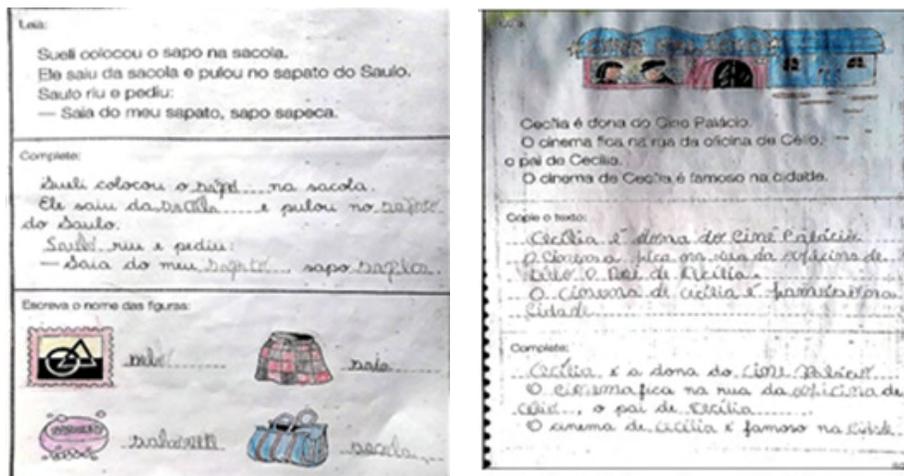


Figura 2- Continuação de estudo com a letra V.(arquivo pessoal-2018)

Concluídas as atividades com as famílias silábicas e, também de estudos ortográficos, passamos a desenvolver nos educandos, a habilidade de escrita de textos, que na verdade, consistia em atividades de cópias, exibidas nas figuras 3 e 4.



Figuras 3 e 4- Atividades de cópias de textos.  
(arquivo pessoal- 2018)

Como se pode constatar, o processo de aprendizagem da língua escrita ocorria de forma totalmente restrita ao ambiente escolar, e, portanto, sem que houvesse nenhuma relação com os materiais escritos que circulam na sociedade.

Ao realizar estas atividades, acreditávamos que os educandos eram levados a pensar sobre o escrito, isto não quer dizer que os educandos eram levados a refletir sobre a escrita. Sobre esta questão Moraes (2005), enfatiza que

Apesar de muitas vezes serem levados apenas a copiar e a memorizar coisas, os alfabetizando – crianças, jovens ou adultos – pensam. Sim, enquanto, por exemplo, estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona. E finalmente, um dia, para surpresa de quem só lhe pedia para copiar e repetir coisas dadas prontas, acontece algo aparentemente misterioso: o aluno começa a entender como as letras se combinam e passa a escrever de um modo bem próximo da escrita convencional.(...) (MORAIS, 2005, p. 41).

Essa observação do autor, nos leva a uma compreensão do porquê de um extenso trabalho com cópias repetitivas de sílabas, palavras e textos, os educandos finalmente conseguem codificar e decodificar palavras, e isto, provavelmente foi o que aconteceu com os nossos educandos, mesmo que num processo lento e exaustivo ao finalizar o trabalho

com a cartilha parte da turma já demonstrava compreender o funcionamento da escrita.

Depois de todo esse processo de conhecimento de letras, treinamento da escrita de famílias silábicas e leituras repetitivas de palavras e textos, iniciávamos o trabalho para que os educandos desenvolvessem a habilidade de produzir textos. Para isso utilizando ainda a cartilha. Porém, ao propor esta atividade percebíamos que os estudantes apesar de já terem memorizado as famílias silábicas e fazer a escrita de algumas palavras que sabiam de memória, não conseguiam produzir textos individualmente. Sobre isto, Silva (2005) esclarece que

(...) a produção de textos escritos ainda requer que realizemos tarefas também um tanto complexas: registrar, gerar e selecionar os conteúdos, pensar na maneira como esses conteúdos devem estar organizados no papel em branco, além do processo de textualização, em que os alunos precisam fazer escolhas de recursos coesivos, seleção de vocabulário (como, por exemplo, pelo processo de associação em que se relacionam itens de um mesmo campo semântico: aniversário/bolo vela etc.). (SILVA, 2005, p.135)

Podemos compreender então, a razão pela qual nossos educandos não eram capazes de produzir textos com autonomia, nem mesmo aqueles que já demonstravam avanço na codificação de palavras, pois, a capacidade de produzir textos não é tão simples como presumíamos, e exige mais que a capacidade de codificar.

## **5.2 A prática de alfabetização a partir de estudos de alfabetização e letramento**

Iniciado o segundo semestre do ano letivo, procurávamos uma nova metodologia para nossa prática pedagógica, mas, com certeza, iríamos continuar com uso das cartilhas, pois, estávamos convencidos que essa prática era a garantia que os educandos concluiriam o ano letivo sabendo codificar e decodificar o sistema alfabético de escrita.

Entretanto, ao iniciarmos o 2º semestre do ano letivo, iniciávamos também os estudos sobre alfabetização e letramento no Componente Curricular obrigatório no curso de licenciatura em pedagogia, Alfabetização e Letramento, que nos levou a refletir sobre a nossa prática. Neste componente realizamos estudos sobre os métodos tradicionais de alfabetização, sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre o surgimento do letramento e sua inserção no processo de alfabetização e, conseqüentemente, sobre a prática do *alfabetizar letrando*.

Ao avançarmos nas discussões sobre alfabetização, passamos a compreender que a escrita não se trata de um código, e sim de um sistema de representação da fala, e também que sua aprendizagem ocorre através da reflexão. Com esse entendimento, percebemos que no trabalho com os métodos utilizados na nossa prática esperava-se que os educandos se apropriassem da escrita através do acúmulo de informação bem como da memorização, sem ter a oportunidade de pensar sobre o que a escrita representa, e a sua função na sociedade. Com isto surgiu à insatisfação com a forma que estávamos realizando o nosso trabalho e, conseqüentemente, sentimos a necessidade de transformar

nossa prática pedagógica.

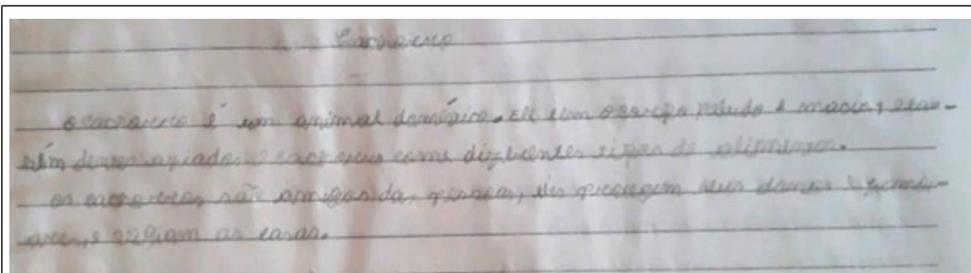
Transformar a nossa prática pedagógica foi algo conflitante, pois, estávamos rompendo com as convicções que tínhamos sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, e adotando uma concepção de ensino que ainda não conhecíamos por completo, a construtivista, termo pelo o qual se popularizou a teoria de Emília Ferreiro, o construtivismo.

É importante destacar que, em nossa experiência pudemos evidenciar como ocorre a articulação entre os estudos teóricos e a prática do professor na sala de aula. Com base nesta experiência podemos afirmar que, talvez, esta articulação não aconteça, não porque a formação não tenha oferecido conhecimentos necessários para isso, e sim pelo fato de que os próprios professores tendem a desenvolver práticas tradicionais, evitando assim o levantamento de críticas por parte de outros professores sobre sua metodologia de ensino.

Com a nova concepção de alfabetização, no início de julho começamos a inserir em nosso planejamento os gêneros textuais, mas de modo que fossem trabalhados dentro de uma situação contextualizada, com objetivo de levar os educandos a compreender como e onde os gêneros existem nos espaços sociais, sejam eles orais ou escritos.

Pensando em desenvolver situações de aprendizagem significativas para os educandos, procuramos abordar em nossa prática temas e conteúdos que fizessem parte da realidade dos estudantes.

No primeiro momento, considerando que a escola pertencia a uma comunidade rural, fizemos um levantamento do conhecimento que os educandos tinham sobre animais, com objetivo de trabalhar com o gênero textual informativo. Para garantir a familiarização dos alunos com esse tipo de texto, disponibilizamos na sala de aula livros e revistas que apresentavam diferentes textos cujo objetivo era informar sobre alguma coisa. No momento oportunizamos uma atividade de leitura, no qual atuamos como leitor, e na sequência, iniciamos um diálogo sobre que animais eles tinham em suas casas. A partir deste diálogo surgiu a oportunidade de escrever coletivamente um texto informativo sobre cachorros, como exemplificamos na figura 5.



O CACHORRO É UM ANIMAL DOMÉSTICO. ELE TEM O CORPO PELUDO E MACIO, E TAMBÉM DENTES AFIADOS. O CACHORRO COME DIFERENTES TIPOS DE ALIMENTOS.

OS CACHORROS SÃO AMIGOS DAS PESSOAS, ELES PROTEGEM SEUS DONOS E FAMILIARES, E VIGIAM AS CASAS.

Figura 5- Texto original e transcrição  
(arquivo pessoal-2018)

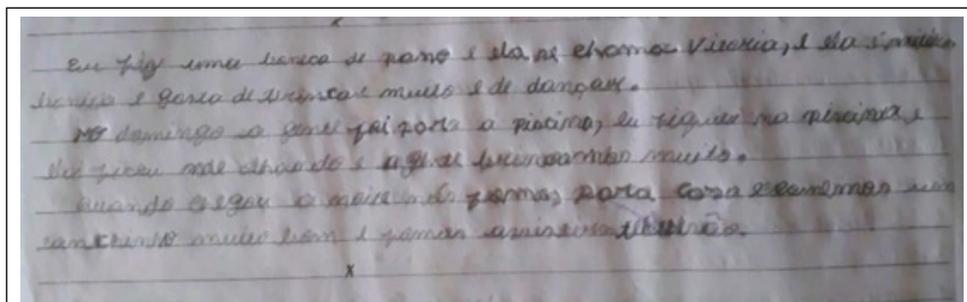
Embora os educandos tivessem informações suficientes sobre o animal, eles apresentaram muita dificuldade para organizar o texto oralmente, mas a nossa intervenção possibilitou que produzissem um pequeno texto. Durante todo o processo de produção questionávamos os educandos sobre a escrita das palavras, de modo que os levassem a refletir sobre o funcionamento da escrita e suas relações grafofônicas, garantindo que o processo de alfabetização ocorresse paralelo ao processo de letramento, sem a perda da especificidade da alfabetização. Como afirma Soares (2003),

(...) Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto ao letramento. (...) (SOARES, 2003, p. 19).

Conforme afirma a autora, não podíamos apenas disponibilizar os livros e revistas na sala de aula e esperar que os educandos espontaneamente desenvolvessem a habilidade de ler e produzir textos informativos, pois isto seria um equívoco. Sabemos, então, que a intervenção do professor é essencial para a aprendizagem da língua escrita. Portanto, o trabalho de mediação do professor, desde o planejamento da aula, até a prática executada, é fator importante para a prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Com a experiência positiva de produção de textos de forma contextualizada, nos despertou o interesse em desenvolver essa atividade frequentemente. Em outra oportunidade, desenvolvemos com a turma, a escrita de um relato pessoal. Para facilitar a compreensão dos educandos sobre a escrita do relato, realizamos a leitura de alguns textos deste gênero, e construímos juntos com eles um texto relatando o que havíamos

feito no nosso final de semana. Para ilustrar, apresentamos como exemplo a transcrição do relato de uma aluna.



EU FIZ UMA BONECA DE PANO E ELA SE CHAMA VITORIA, E ELA É MUITO BONITA E GOSTA DE BRINCAR MUITO E DE DANÇAR.

NO DOMINGO A GENTE FOI PARA A PISCINA, EU FIQUEI NA PISCINA E ELA FICOU ME OLHANDO E AGENTE BRINCAMOS MUITO.

QUANDO CHEGOU A NOITE NÓS FOMOS PARA CASA E COMEMOS UM LANCHINO MUITO BOM E FOMOS ASSISTIR TELEVISÃO.

Figura 6- Texto original e transcrição  
(arquivo pessoal-2018)

Ao realizar atividades como estas, percebíamos que a turma iniciava de fato o processo de letramento simultâneo ao processo de alfabetização. Consideramos importante ressaltar que foi realizando estas atividades, e com embasamento nos estudos da psicogênese da língua escrita que pudemos identificar em quais hipóteses os nossos alunos se encontravam, pois, até o início do 2º semestre, com ausência deste conhecimento não tínhamos como classificar os alunos de acordo com nível de conhecimento que possuíam sobre a escrita. Depois disto, constatamos que os nossos alunos encontravam-se em diferentes hipóteses de escrita, sendo: 4 crianças na hipótese silábica sem valor sonoro, 7 em hipótese silábica com valor sonoro, 4 silábicos-alfabéticas e 3 em hipótese alfabética.

Com a realização destas propostas de atividades, na qual apresentávamos um sentido para a leitura e escrita para os educandos, nossas aulas tornaram-se mais dinâmicas e produtivas, de modo que os educandos participavam ativamente de todo o processo de ensino: participando como leitores, como escritores e revisores dos seus próprios textos.

Diante das experiências exitosas com a utilização de diversos gêneros textuais, passamos a utilizá-los continuamente em nossa prática. Entretanto, vale observar, como salienta Mendonça (2007) que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula não tem

como objetivo conceituar, definir ou classificar gêneros, e sim levar os educandos a compreenderem como participar ativamente de situações em sua comunidade, podendo se expressar com clareza, atendendo a necessidade específica vivenciada em determinados momentos.

Para finalizar, podemos ressaltar que vivenciar esta experiência foi de grande contribuição para a construção da nossa competência profissional. Somos conscientes que este é apenas um início de um longo processo de aquisição de conhecimentos que possibilitarão o aperfeiçoamento da nossa prática docente. É importante destacar também, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial podem e devem ser utilizados como ponto de referência para fundamentar a prática pedagógica, sabendo, que toda prática passa pelo processo experimental e que depois disto o professor ou professora poderá refletir sobre ela e constatar sua eficácia ou não.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse relato de experiência surgiu com base de uma avaliação positiva de um trabalho de alfabetização que realizamos através de fundamentados em estudos desenvolvidos sobre alfabetização e letramento no Componente Curricular Alfabetização e Letramento, disciplina obrigatória no curso de licenciatura em pedagogia. O ponto de partida para a realização das mudanças na nossa prática, apresentada neste trabalho, revela-se através da nossa insatisfação enquanto professora com a prática que desenvolvíamos confrontadas com as teorias que estudávamos.

Considerando as discussões realizadas neste trabalho podemos afirmar que os estudos teóricos são primordiais para a atuação docente. Compreendemos que o professor alfabetizador iniciante tem como função apropriar-se das novas concepções de ensino para o processo de alfabetização e desenvolver práticas que possam garantir a eficiência da aprendizagem escolar, utilizando os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Pudemos compreender, sobretudo, como ocorre o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita pelos educandos, percebendo a complexidade deste processo e a importância de intercalá-lo às práticas de leitura e de escrita presentes nos diferentes espaços sociais.

Com a nossa experiência, pudemos evidenciar no desenvolvimento da prática com a turma de 3º ano que é possível conciliar a alfabetização e o letramento, tornando a aprendizagem significativa, possibilitando que os educandos desenvolvam as habilidades de alfabetização, a apropriação do sistema de escrita alfabética, e as do letramento, a capacidade de compreender a funcionalidade da leitura e da escrita, e participar de situações em que estas se apresentam no meio social.

Por fim, consideramos importante reforçar que os estudos teóricos sobre a alfabetização e letramento, diferentemente do que ouvimos em alguns discursos, são

fundamentais para a atuação do professor alfabetizador. Reforçamos também, que é função do professor como um dos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos seus educandos, fazer reflexões sobre a sua práxis e buscar desenvolver práticas pedagógicas visando atender as exigências da sociedade atual, rompendo com os antigos paradigmas de ensino e construir gradativamente sua competência profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marly *et.al.* Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n°.68, p.301-309, dezembro. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. Ver. E ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC, 2008. 364p.

DIAS, R.E; LOPES, A. C. Competências na Formação de professores no Brasil: o que não há de novo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n°.85, p. 1155-1177, dezembro. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485>. Acesso em: 08 de mar. 2020.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010. p. 65-84.

MENDONÇA, M; SANTOS, C.F. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.

MENDONÇA, M; LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72.

MORAIS, Artur Gomes. Revisão de antigas formas de alfabetizar. In: \_\_\_\_\_ **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 20-42.

MORAIS, Artur Gomes. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: \_\_\_\_\_ **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 44-79.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Alfabetização e letramento em debate**, Brasília, abril, 2006. 16p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: **Cadernos Cedes**, novembro, 2000. p. 41-54.

SANTOS, C.F; ALBUQUERQUE, C.B.E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-109.

SILVA, Roseane Pereira. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes, et al. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-146.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. In: \_\_\_\_\_ **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 16-53.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, p. 5-17, outubro. 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Palestra proferida da FAE UFMG**, 2003b, p. 15-21.

SOUZA, Ivane Pedrosa. et. al. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: SOUZA, I.P; BARBOSA, M.L.F.F. (org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.23-38.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: \_\_\_\_\_ **Saberes docentes e Formação Profissional**. 13° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1, p.31-55.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Agroecologia 94, 95, 97

Alfabetização 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 116, 126, 146, 152, 153, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242

Ambiente corporativo 155, 164

Aprendizagem 59, 65, 69, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 108, 112, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 177, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 234, 236, 237, 238, 239

Aprendizagem significativa 127, 129, 179, 204

Arduino 99, 100, 103, 109, 110

Automatização de dados 99

Avaliação educacional 72, 84

### C

Cidadania 9, 64, 65, 68, 69, 71, 114, 116, 146, 152, 237

Competências 71, 121, 128, 177, 179, 180, 186, 188, 205, 213, 216, 237, 241

Complexidade 74, 77, 78, 82, 182, 183, 193, 198, 204, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 215

Concepciones 16, 17, 21, 23, 25, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 228

### D

Deficiência intelectual 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Desenvolvimento 3, 8, 14, 45, 46, 48, 49, 51, 55, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 91, 93, 98, 100, 102, 109, 112, 121, 122, 125, 127, 129, 130, 141, 143, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 155, 160, 164, 165, 169, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 196, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 242

Desigualdades sociais 5, 6, 111, 116, 158

Dislexia 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153

### E

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 88, 92, 94, 95, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 129, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 155, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 176, 177, 178,

179, 180, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 205, 206, 214, 235, 237, 239, 240, 242

Educação ambiental 94, 95

Educação especial 119, 125, 126, 152, 235, 237, 239, 240

Ensino fundamental 67, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 164, 186, 188, 189, 191, 205, 206, 234, 235, 238

Ensino remoto emergencial 119, 120, 121

Ensino superior 2, 10, 11, 12, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 77, 92, 177, 178, 182, 186, 188, 242

Escola amazônica 111

Escrita 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 224, 236

Evasão 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 152

Experiência 1, 58, 59, 61, 67, 94, 95, 118, 140, 143, 157, 169, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 201, 202, 204

## **F**

Filosofia 54, 56, 60, 62, 63, 72, 242

Formação inicial 10, 11, 75, 189, 190, 191, 192, 197, 204

Formación docente 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

## **G**

Governança corporativa 85, 87, 88, 155

## **H**

Habilitación docente 16, 24, 27

Horticultura orgânica 94

## **I**

Infraestrutura escolar 72, 73, 74, 76, 78, 80, 82, 83, 84

Interação 86, 97, 102, 122, 123, 129, 138, 152, 166, 170, 183, 187, 192, 194, 196, 234, 236, 237, 239

Interdisciplinaridade 177, 178, 179, 181, 182, 188

## **J**

Jogo de regras senha 169

Jogos didáticos 127, 128, 130, 138

## **L**

Leitura 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 79, 81, 82, 129, 130, 132, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 185, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Letramento 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 142, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 242

Língua brasileira de sinais 119, 120, 126

Linguagem 3, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 117, 118, 128, 129, 130, 140, 141, 143, 144, 146, 149, 150, 151, 185, 205, 236

## **M**

Método clínico-crítico piagetiano 169, 170

Monitor de aluno com deficiência 234

## **N**

Novas tecnologias 45, 99, 100, 166

Núcleo de estudos afro-brasileiros 1, 12

## **O**

Onerosidade 207, 208, 212, 214, 215

## **P**

Perfil docente integral 16

Políticas públicas 1, 3, 4, 6, 11, 12, 14, 70, 82, 83, 114, 125

Pós-graduação em educação 1, 54, 169

Possíveis e necessários 169

Prática docente 16, 17, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Prática pedagógica 153, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 200, 201, 204

Práticas de GC 85, 89

Práticas de RSC 85, 86, 87, 91, 92

Professor 1, 3, 12, 54, 59, 62, 67, 68, 70, 75, 79, 112, 122, 123, 128, 129, 135, 136, 137, 138, 146, 153, 159, 166, 169, 175, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 201, 202, 204, 205, 216, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242

Projeto adote uma escola 111, 112, 113, 115, 116

## **R**

Racismo epistêmico 2, 11, 14

Responsabilidade social corporativa 85, 87, 89

Responsabilização educacional 72, 73

## **S**

Sensores de campo magnético 99, 100

Sistema tributário 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215

Surdez 119, 120, 121, 124, 125

Sustentabilidade 90, 94, 97, 216

## **T**

Tabela periódica 127, 129, 131, 135, 136, 137, 138, 139

Transparência administrativa 85

## **W**

Webquest 177

# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

# 3

- 🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
- ✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

# 3

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

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

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