

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

III



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

III



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

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^o Dr^a 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^o Dr^a 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^o Dr^a 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^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a 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^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a 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^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a 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^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a 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



Educação: políticas públicas, ensino e formação 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Yaiddy Paola Martinez

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 3 /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0283-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.831221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. 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



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

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato 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 **“Educação: Políticas públicas, ensino e formação”**, 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.

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
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

POLÍTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Denize Lustoza Marcondes Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219071>

CAPÍTULO 2..... 14

O EMPENHO PELA INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Mariana Pinkoski de Souza

Paulo Fossatti

Hildegard Susana Jung

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219072>

CAPÍTULO 3..... 22

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES DOS CEIERs NO NOROESTE CAPIXABA

José Pacheco de Jesus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219073>

CAPÍTULO 4..... 31

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM CAARAPO- MS

Tchaila Regina Santino Tomascheski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219074>

CAPÍTULO 5..... 38

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NO PROCESSO DA ABORDAGEM CENTRADA

Leonardo Vila Nova Câmara

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219075>

CAPÍTULO 6..... 48

AVALIAÇÃO: NOTA OU CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM

Helena Teresinha Reinehr Stoffel

Junea Graciele Rodrigues Dantas de Brito

Luciane Demiquei Gonzatti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219076>

CAPÍTULO 7..... 58

PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219077>

CAPÍTULO 8	64
A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICA	
Marcelo Beneti Lúcia Villas Boas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219078	
CAPÍTULO 9	71
PARA UMA FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA: A ABORDAGEM DESIGN THINKING AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR	
Paulo Juan Valente Edinair Valente da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219079	
CAPÍTULO 10	83
LETRAMENTO LITERÁRIO E O FOLHETO DE CORDEL – UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL	
Maria Aparecida Izídio André Monteiro Moraes Iara Patrícia Ferreira de Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190710	
CAPÍTULO 11	93
A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS	
Maria de Jesus Campos de Souza Belém Bernardina Barbosa da Silva Martins	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190711	
CAPÍTULO 12	105
INFÂNCIA E PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE OS DESAFIOS VIVIDOS PELAS CRIANÇAS	
Yasmin Mayara Gomes Cavalcante Cleriston Izidro dos Anjos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190712	
CAPÍTULO 13	114
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR A PARTIR DOS REGISTROS ESCOLARES	
Andréia Cadorin Schiavini Marilane Maria Wolff Paim Maria Lúcia Marocco Maraschim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190713	
CAPÍTULO 14	134
AS TDC's UTILIZADAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O ENSINO REMOTO DAS AULAS ASSÍNCRONAS	
Daniela Brugnaro Massari Sanches	

Patrícia Pascon Souto Tancredo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190714>

CAPÍTULO 15..... 141

AVALIAÇÃO DAS AULAS REMOTAS DE SEMIOTÉCNICA NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Márcia Cury Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190715>

CAPÍTULO 16..... 151

INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA NO ENSINO DO FUTSAL

Cláudia Moraes e Silva Pereira

Alfredo Cesar Antunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190716>

CAPÍTULO 17..... 159

O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: DIÁLOGOS FORMATIVOS COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Druzian

Márcia Cristina Pereira de Oliveira

Fernanda Oliveira Brigatto Silvano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190717>

CAPÍTULO 18..... 165

RECICLAGEM EM CRICIÚMA-SC: UMA VISÃO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elen Gomes Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190718>

CAPÍTULO 19..... 170

LINHAS EM MOVIMENTO: CONSTRUINDO OLHARES PARA A ARTE TÊXTIL

Maitê Oltramari Bavaresco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190719>

CAPÍTULO 20..... 181

TECNOLOGIA ASSISTIVA APLICADA NO ENSINO À DISTÂNCIA

Marcos Antônio Rodrigues de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190720>

SOBRE OS ORGANIZADORES 184

ÍNDICE REMISSIVO..... 185

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR A PARTIR DOS REGISTROS ESCOLARES

Data de aceite: 04/07/2022

Andréia Cadorin Schiavini

Marilane Maria Wolff Paim

<http://lattes.cnpq.br/8450316676913597>

Maria Lúcia Marocco Maraschim

<http://lattes.cnpq.br/3786156643073896>

RESUMO: Os diferentes contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos marcaram a trajetória histórica da educação, configurando mudanças conceituais e metodológicas, culminando com o cenário do letramento. Igualmente a Educação do Campo (EdoC) foi transversalizada por estas transformações, porém subsidiada pela compreensão de que o mundo letrado não era necessário ao sujeito que pertencia a este espaço. Com o presente estudo propõem-se a tessitura de diálogos contextualizadores e problematizadores a partir de registros escritos, encontrados nos cadernos de alunos do primeiro ano de Escolas do Campo, sob o enfoque do letramento, um dos aspectos e dimensões assumidos pela leitura e escrita, enquanto processo de conscientização e humanização. As análises realizadas são de caráter bibliográfico e documental, ancoradas nos estudos de Freire (1993, 2005), Carvalho (2005), Soares (1999, 2016), Kleiman (2008, 2010), dentre outros. Ressaltam e reafirmam a prerrogativa de considerar a prática social como ponto de partida das ações e práticas pedagógicas na construção

dos conceitos escolares, convergindo assim, com a perspectiva da Educação do Campo, aliando-se no processo educativo, respeitando o espaço do campo, e ampliando as possibilidades de aprendizagem num contexto de alfabetização e letramento.

PALAVRAS - CHAVE: Letramento. Alfabetização. Leitura. Educação do Campo.

INITIAL READING INSTRUCTION AND LITERACY: A LOOK FROM SCHOOL RECORDS

ABSTRACT: Different historical, social, cultural, economic and political contexts marked the historical trajectory of education, configuring conceptual and methodological changes, culminating in the literacy scenario. Likewise, Rural Education (EdoC) was transversalized by these transformations, but supported by the understanding that the literate world was not necessary for the subject who belonged to this space. With this study, we propose the weaving of contextualizing and problematizing dialogues from written records, found in the notebooks of first-year students of Rural Education, under the focus of literacy, one of the aspects and dimensions assumed by reading and writing, as a process of awareness and humanization. The analyzes carried out are bibliographical and documentary, anchored in studies by Freire (1993, 2005), Carvalho (2005), Soares (1999, 2016), Kleiman (2008, 2010), among others. They emphasize and reaffirm the prerogative of considering social practice as the starting point of pedagogical actions and practices in the construction of school concepts, thus converging

with the perspective of Rural Education, joining the educational process, respecting the space of the countryside, and expanding learning possibilities in a initial reading instruction and literacy context.

KEYWORDS: Literacy. Initial Reading Instruction. Reading. Field Education.

INTRODUÇÃO

Os diálogos tecidos neste texto pretendem ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita, materializados na perspectiva do letramento¹, ressaltando sua presença em processos de alfabetização da Educação do Campo - EdoC. Os dados apresentados são oriundos da análise² de registros escritos presentes em cadernos de alunos do primeiro ano das Escolas do Campo no município de Concórdia – SC³, no período de 2015, 2016 e 2017. Ao todo, foram vinte cadernos coletados, sendo de alunos de cinco escolas do campo, de classes multisseriadas, matriculados na rede municipal de ensino de Concórdia - SC. Os agrupamentos refletem as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços escolares selecionados, consistindo na organização sistêmica das atividades constantes nos objetos de análise.

PRODUÇÃO TEXTUAL: MEMÓRIAS, PRODUÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS, GÊNEROS TEXTUAIS (TIRINHAS, PARLENDAS, MÚSICAS, BILHETES, ADIVINHAS)

Em um passado não muito distante, “acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades ‘psiconeurológica’ ou ‘perceptivo-motoras” (MORAIS, 2005, p. 39, grifos do original). Isto porque a escrita alfabética estava condicionada a definição de código, o que justificava atividades de memorização e associação de letras aos sons, no qual “os alunos deveriam alcançar” um estado de ‘prontidão’, no tocante a habilidades como: ‘coordenação motora fina e grossa’, ‘discriminação visual’, ‘discriminação auditiva’, ‘memória visual’, ‘memória auditiva’, ‘equilíbrio’, ‘lateral idade, etc. (MORAIS, 2005, p. 39, grifos do original).

Mesmo com a permanência de métodos tradicionais, observamos a descontinuidade desses métodos a partir de estratégias (ainda que muitas destas necessitem ampliar ou romper com alguns equívocos) que privilegiam os saberes e hipóteses dos alunos sobre a escrita e a leitura. Neste sentido, a compreensão do sistema de representação notacional, possibilita distinguir que capacidades como a “memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de anotar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão

1 Os resultados apresentados, neste artigo foram obtidos a partir da Pesquisa de Mestrado intitulada “Alfabetização e Letramento: o que dizem os cadernos dos alunos” realizada pelas autoras na Universidade Federal da Fronteira Sul no ano de 2018.

2 As análises ancoraram-se na Análise de conteúdo proposta por Bardin (2011)

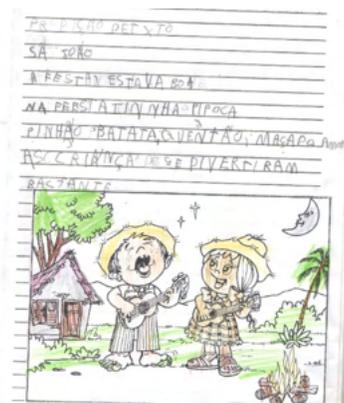
3 A discussão efetuada nutre-se do estudo da realidade e do objeto, capturados em cadernos escolares, representados por excertos.

subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema” (MORAIS, 2005, p.44), ou seja, a habilidade técnica de manusear e utilizar as ferramentas para escrever, são suplementares, enquanto que a compreensão das relações fonográfêmicas⁴ e grafonômicas, associadas a escrita e leitura, são imprescindíveis.

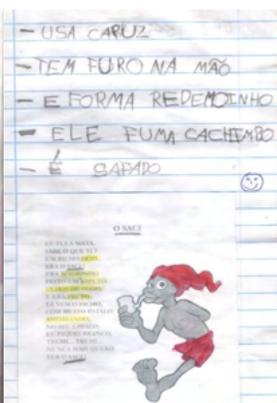
Com relação a apropriação da escrita, Soares(1999, p.64) destaca que

[...] é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito [...] essas são faces tão indissociáveis quanto às duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita

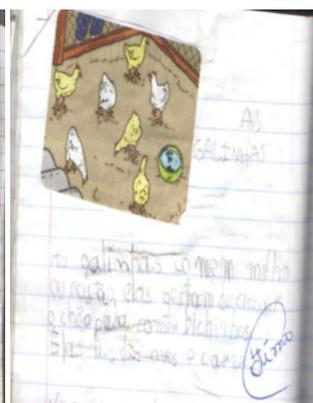
O que a autora defende, é que a aprendizagem da escrita deve ocorrer através de práticas e usos sociais, (letramento) que referenciam os fazeres da escrita e da leitura. São processos, que sob mediação ocorrem concomitantemente, visto que um não precisa aguardar até que o outro esteja consolidado para entrar em cena, ambos precisam estar presentes e conviver no mesmo espaço, cada uma com sua especificidade, o que se caracteriza pela completude e convergência. A argumentação em destaque pode ser visualizada nos excertos a seguir.



Fonte: Escola E. Ano: 2015



Fonte: Escola B. Ano: 2017



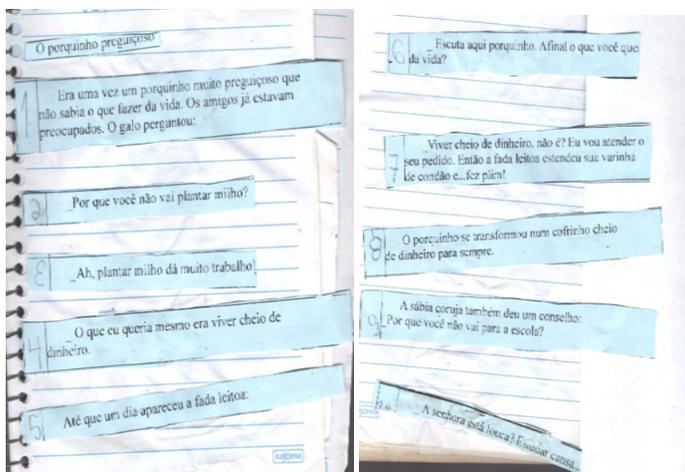
Fonte: Escola A. Ano: 2016

⁴ Segundo Soares (2016) consciência fonográfica é o conhecimento, na escrita, que a criança precisa para representar os fonemas da palavra por grafemas.



Fonte: Escola C. Ano: 2017

Fonte: Escola B. Ano: 2015



Fonte: Escola D. Ano: 2017 Fonte: Escola D. Ano: 2017

Figura 01: Excertos de atividades que caracterizam o uso social da escrita

As atividades capturadas apresentam especificidades de uma prática de alfabetização, bem como os conhecimentos dos alunos referenciados pelo uso social da escrita e da leitura, definido como letramento. Ao analisarmos o primeiro texto, Escola E no ano de 2015, depreendemos que se originou de uma produção coletiva, na qual o professor foi o escriba. Carvalho (2005) defende como importante nesta etapa, que o professor seja o escriba, pois pode problematizar as ideias e opiniões dos alunos no intuito de romper ou ampliar as discussões. Podemos depreender também que a gravura teve função figurativa da festa que ocorreu na escola, em que os alunos participaram. Contudo, a estrutura do texto podia ter sido problematizada para que os alunos ampliassem sua experiência relativa a festa junina, registrando outros momentos que lhe foram significativos, explorando

a constituição das frases de modo que o texto representasse com maior concretude a festividade.

O segundo texto, Escola B no ano de 2017, parte do registro dos saberes cotidianos dos alunos sobre a figura folclórica do “saci”. São frases, (tópicos), que registram o que já sabem sobre esse personagem. Os registros escritos demonstram os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o personagem, oportunizando-lhe a condição de participes na construção do texto.

O terceiro texto, Escola A no ano de 2016, apresenta a escrita de um texto individual a partir de uma gravura escolhida pelo aluno. Depreendemos que não foi uma atividade planejada para trabalhar a realidade do campo, da qual os alunos fazem parte, porém é notório como o aluno expõe seu conhecimento sobre a ave (galinhas), percebe-se que há fluência na escrita e na expressão do pensamento estruturado por meio do texto.

Conforme Carvalho (2005, p. 50), “as pessoas que falam determinada língua sabem reconhecer e produzir textos nessa língua sabem também distinguir os que fazem dos que não fazem sentidos”. De fato, a produção textual “faz sentido, é compreensível, transmite informações. Foi escrito de acordo com as convenções da escrita” (CARVALHO, 2005, p. 50), demonstrando que o aluno assimilou a estrutura do texto expondo seu conhecimento sobre o assunto abordado.

Ainda sobre este aspecto Carvalho (2005, p. 51) expõe que “há certas diferenças entre o oral e o escrito no que se refere à sintaxe (a forma de organizar as frases) e ao léxico (vocabulário)”, que no texto são colocadas em evidência, como no caso de utilizar *elas* para não repetir a palavra *galinhas*, utilização do ponto final antes de registrar a última frase, início do texto com letra maiúscula, destaque ao título, título de acordo com o texto escrito, além da escrita ortograficamente correta.

No quarto texto, Escola C no ano de 2017, o aluno procura registrar sua rotina diária, fugindo da orientação que as imagens propõem. A escrita do aluno apresenta hipóteses que o mesmo já construiu, a palavra *alevanto*, para *levanto*, demonstra uma expressão típica em seu cotidiano, foi corrigida pela professora com um traço por cima da letra *a* (*alevanto*). As palavras *dezenho* e *almoso*, para *desenho* e *almoço*, demonstram a relação direta entre o som (fonema) e a letra (grafema), sem considerar a arbitrariedade do sistema fonológico, ambas foram corrigidas pela professora com o registro da letra correta por cima do escrito do aluno. Ao final a professora elogia a produção, reconhecendo as hipóteses de escrita do aluno.

No entendimento que defendemos acerca da forma de correção, destacamos que a pesquisa da palavra no dicionário, poderia ser uma referência de aprendizado diferenciada para a criança. Registrar a escrita com a caneta por cima, ou acima dos registros do aluno, pode não ser tão efetivo ao aprendizado desejado. A realidade da escola (não estando restrita ao espaço do campo) limita o tempo e a absurda necessidade imposta pelo próprio professor, de correção de tudo o que o aluno escreve, e muitas vezes, acaba por negligenciar

o papel do professor enquanto mediador do processo de apropriação da escrita.

Diante da multiplicidade de usos e funções sociais da escrita, não podemos secundarizar algo que deve ser primordial na alfabetização: a problematização e o desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensamento. Para além da crítica e/ou das rotulagens possíveis acerca das práticas implementadas no cotidiano pelos professores, procuramos refletir sobre, hipóteses e conhecimentos apreendidos da escrita do texto.

Dessa forma, cabe-nos destacar que os erros de ortografia “permitem conhecer o processo pelo qual está se apropriando do sistema de escrita, as hipóteses que está, neste momento, formulando” (SOARES, 1999, p. 63), ou seja, explicitam seus conhecimentos sobre a escrita, permitindo evidenciar quais conceitos ainda precisam ser construídos, necessitando serem considerados no planejamento das atividades e estratégias pedagógicas.

Uma estratégia para correção de textos é a revisão feita pelo próprio aluno acerca dos seus escritos, mediados pela participação do professor. Rocha (1999), afirma a importância deste exercício. Segundo a autora a revisão permite “ver’ *melhor*, mas principalmente permite considerar o ‘ver’ *de outro lugar*” (ROCHA, 1999, p. 60, grifos do original). Em razão disso, o aluno é convidado a olhar para seu texto como leitor, tomando posição diferente em que está enquanto autor. Esta posição, “auxilia o aluno a construir e/ou reconstruir procedimentos da escrita, a refletir sobre ela, conscientizando-se de seus próprios produtos e processos” (ROCHA, 1999, p. 60).

A retomada do texto cria um espaço para a descoberta, não de modo linear ou contínuo, mas como um movimento que envolve ruptura e descontinuidade, avanços e recuos, o que só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um processo que envolve o texto propriamente dito e a situação discursiva a partir da qual ele foi construído (ROCHA, 1999, p. 60-61).

Ao revisitar o próprio texto, além de correções ortográficas, mediadas e problematizadas pelo professor, o aluno percebe a sua escrita sob um novo ângulo, tendo “uma nova oportunidade de interação, que pressupõe a atuação do autor como leitor, e o ‘convida’ a fazê-la de forma crítica e participante” (ROCHA, 1999, p. 61, grifos do original).

O quinto texto, Escola B no ano de 2015, traz consigo o gênero textual propaganda. Neste texto o aluno utiliza seus conhecimentos para articular e construir sua propaganda. Serve-se da imagem de uma “motoca”, presente em seu dialeto, que corresponde a marca do brinquedo triciclo infantil, inserindo na sequência o valor a ser pago pelo brinquedo: “*pago até de 100*”. O registro possibilita apreendermos que o aluno compreendeu a função social da propaganda, (vender ou comprar), como também limita o valor disponível para compra, demonstrando conhecimento das relações compra e venda e do sistema monetário.

De forma geral, os textos apresentados são originários de imagens, gravuras. O uso de gravuras para escrita de textos, de acordo com Soares (1999) pressupõe alguns cuidados. A autora adverte que o desenho exerce certo controle sobre o que o aluno vai

escrever, sendo “uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; um exemplo é a “expressão escrita” (SOARES, 1999, p. 64).



Figura 2: Excertos de atividades com controle da produção textual

Fonte: Escola E. Ano: 2015

O texto exposto é proveniente de caderno, da Escola E, no ano de 2015. Soares, chama atenção, ao que denomina de “expressão escrita”, o aluno limita-se a descrever o que as imagens mostram ou sugerem.

[...] o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita; também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a “sugestões” que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação (SOARES, 1999, p. 65)

As demais atividades apresentadas acima, nem sempre propõem o controle da escrita, o fato é de que no texto 2, decorre de escolha da gravura. Isso coloca-o numa posição de escolha, sendo-lhe facultado o uso de diferentes alternativas sobre o que quer escrever. No quarto texto, a escrita do aluno não *segue* o que as imagens representam. Contudo a falta de enunciado em muitas atividades, dificulta compreender como elas foram propostas e ou executadas. Reiteramos aqui, a importância do enunciado, tendo em vista a compreensão do feito. Escrevemos para fazer história, para permitir que através do registro o outro, possa compreender o que fora feito.

O último texto destacado, da Escola D no ano de 2017, apresenta a atividade de

reorganização de um texto, já conhecido pelos alunos, a partir da sequência cronológica. Nesta atividade os alunos precisam articular o conhecimento do texto e as hipóteses de leitura, de forma que consigam estruturar o texto cronologicamente.

É, pois, fundamental que atividades propostas explorem os diferentes usos e práticas da leitura e da escrita, rompendo com o codificar e decodificar das palavras, colocando os alunos frente a situações problematizadoras, que ampliem seus conhecimentos e hipóteses sobre o sistema de escrita.

O TEXTO COMO INSTRUMENTO ALFABETIZADOR E POTENCIALIZADOR NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS: PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Durante vários períodos históricos, as atividades de produção textual foram limitadas para os alunos. “(...) o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais” (ROSA, 2012, p. 6).

Ao exposto, Cagliari (2005), chama a atenção sobre a escrita ortograficamente correta de muitos alunos, mas, sem sentido ou coesão. Estas práticas de acordo com o autor, são indutoras, de textos sem nenhum sentido, porém gramaticalmente corretas do ponto de vista do registro. “Quantos alunos escrevem textos horríveis sem nenhum erro gramatical! (...). Naturalmente, não se quer dizer que se pode escrever um texto sem preocupações gramaticais. Acontece, porém, que só as preocupações gramaticais também não bastam (CAGLIARI, 2005, p. 38). O autor destaca ainda que “o texto, como a expressão linguística mais completa, precisa seguir as regras sintáticas, mas não só elas. Todos os níveis de uso da linguagem participam da elaboração de um texto” (CAGLIARI, 2005, p. 38).

Dando destaque as singularidades do ensino e do aprendizado da língua materna, situamos também a utilização do texto como um pretexto, para se trabalhar palavras, ou famílias silábicas, sem, contudo, se preocupar com a estrutura de produção de texto, apresentado frases curtas e soltas. Segundo Carvalho (2005, p. 50), são textos que imitam as lições encontradas nas cartilhas “uma série de frases isoladas [...] não se parece com a língua viva que falamos ou escrevemos. Práticas essas, utilizadas apenas com o propósito de exercitar a escrita, de treiná-la na aprendizagem de palavras”.

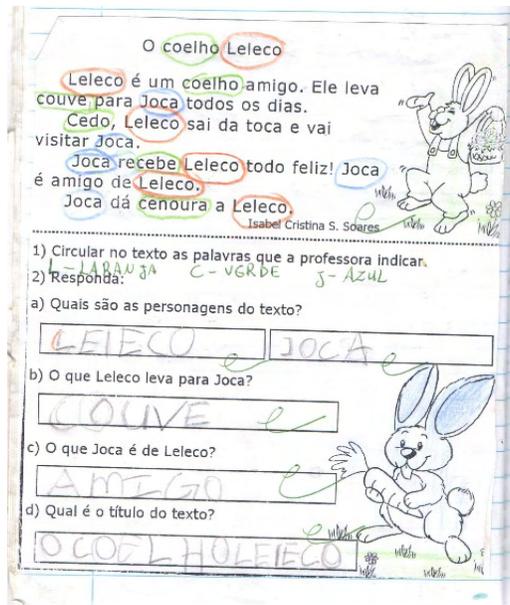


Figura 3: Excertos de atividades a partir de texto

Fonte: Escola B. Ano: 2017.

O excerto de texto posto em evidência, propõe a fixação e o estudo de algumas letras *l*, *c* e *j*, e suas famílias silábicas. Marcado pela frequência e repetição dessas letras, suas famílias silábicas e algumas palavras são utilizadas na estrutura das frases, destacamos que estas práticas pouco contribuem para o processo de reflexão demandado para a escrita.

O texto precisa ser compreendido como “uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido [...] um texto é mais do que a soma de palavras e frases” (CARVALHO, 2005, p. 49). Não basta apenas ter o texto como base da alfabetização, é preciso que este possibilite o desenvolvimento do pensar e da compreensão da organização do sistema de escrita, das relações entre fonemas e grafemas, das relações arbitrárias, da constituição da palavra, enfim que potencialize as problematizações e a aprendizagem.

A PRODUÇÃO INDIVIDUAL COMO EXPRESSÃO DE CONCEITOS

Com as mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, oriundas em especial pelas descobertas das ciências linguísticas, entre elas a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso, dentre outras, são tradutoras de “novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino” (SOARES, 1999, p. 60).

[...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressista do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, FERREIRO, 1985, *apud* SOARES, 2016, p. 21, grifos do original).

Segundo Carvalho (2005, p. 49,), a “raiz da palavra *texto* é a mesma da palavra *tecer*. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto”. A tessitura que configura o tecido, explicita a inter-relação necessárias as categorias, fala/escuta, leitura e escritura.

O trabalho com diversidade de diferentes gêneros textuais propicia aos alunos o contato com diferentes estruturas e formas de organização de texto, pois “cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola” (CAGLIARI, 2005, p. 122). Cagliari (2005, p. 122) afirma que “escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada, etc”.

A diversidade de gêneros textuais contribui sobremaneira com a compreensão e a finalidade do registro escrito, escrevemos sempre para alguém, com uma finalidade que precisar ser explicitada objetiva e ou subjetivamente.



Figura 4: Excertos de atividades com gêneros textuais

Fonte: Escola E. Ano: 2015

Fonte: Escola B. Ano: 2017

O trabalho a partir de diferentes gêneros textuais requer que as especificidades de cada texto sejam apresentadas e exploradas conjuntamente com os alunos, para que se familiarizem e ampliem suas experiências e conhecimentos sobre as características de cada gênero. Carvalho (2005, p. 55) afirma ser fundamental “cada vez que apresentar um texto, explicar de que tipo de texto se trata: se narrativa, poesia, texto didático, notícia jornalística, anúncio, receita, dentre outros. Seu chamamento é de que é preciso chamar atenção para particularidade de cada tipo de texto”.

Contudo, percebemos que “as produções infantis também revelam que, durante o processo de apropriação das habilidades textuais, as crianças vão depurando a forma de materializar o seu escrito, procurando torná-lo mais acessível e mais claro” (ROCHA, 1999, p. 103). Ao produzir o texto o aluno organiza seu pensamento e o expressa em palavras, estruturadas conforme suas experiências. Quanto maior for seu contato com os gêneros textuais maior será o leque de possibilidades de registro, bem como, quanto mais exercitará as práticas a leitura e produção de textos, aprimorando suas hipóteses sobre sua escrita.

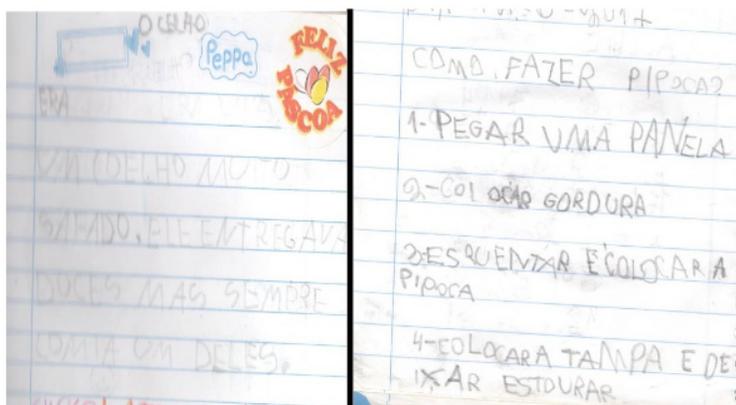


Figura 5: Excertos de atividades com textos

Fonte: Escola B. Ano: 2017

Fonte: Escola B. Ano: 2017

Sobre a produção de textos, Cagliari (2005, p. 122), afirma que toda produção textual escrita “envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto”. Ainda segundo o autor, não é necessário esperar que o aluno saiba todas as regras gramaticais para propor a ele que produza textos. O aluno já conhece a língua portuguesa e se for incentivado a escrever livremente “da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua como sabe, isso o estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações” (CAGLIARI, 2005, p. 123).

Neste sentido, Cagliari afirma que a orientação do professor é fundamental, sobre

as características de cada texto (carta, bilhete, poesia, dentre outros), sendo a partir da produção textual que se podem fazer inferências e “comentários a respeito de tudo o que achar relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares” (CAGLIARI, 2005, p. 123).

Na visão do autor, a escola nem sempre considera “a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo” (CAGLIARI, 2005, p. 123). Contudo, ao ser desafiado a escrever palavras que não conhece, irá utilizar suas experiências e saberes neste registro, a forma como este será feito demonstrará como o aluno entende o sistema de escrita, refletindo-se usos que faz cotidianamente da língua. Desta forma, “podem escrever coisas como: dici (disse), brazio (Brasil), visita (visita) etc” (CAGLIARI, 2005, p. 124). Estes erros não são cometidos de forma irrefletida, demonstram enganos do “uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita” (CAGLIARI, 2005, p. 124).

Para o autor os alunos possuem capacidade para produzir textos, e ao serem desafiados colocam suas hipóteses em evidência, sendo fundamental a mediação do professor na problematização destas, para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos sobre o sistema ortográfico de escrita, pois este controle,

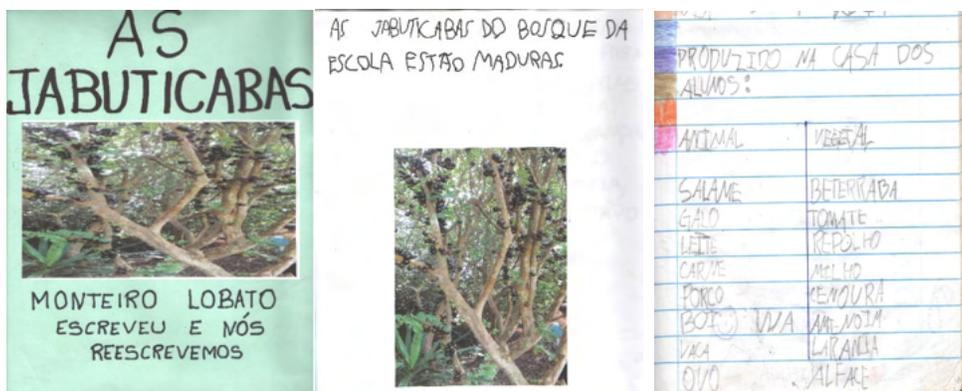
[...] das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança (CAGLIARI, 2005, p. 124).

Entretanto, isto não significa que os erros não devam ser corrigidos, porém a produção textual não pode ser resumida apenas a eles, outras características como a estrutura que texto, a coerência e coesão (sequência de ideias) devem ser consideradas primordialmente. Os erros representam as hipóteses e relações estabelecidas até o momento pelo aluno, e podem subsidiar planejamentos de atividades de escrita e pesquisa, que mostrem para ele a forma ortograficamente correta de registrar as palavras. Por isso a importância de oportunizar o contato com diferentes materiais escritos, sejam eles: livros de literatura infantil, jornais, gibis, receitas, bulas de remédio, revistas, livros didáticos, etc..., quanto maior o contato com palavras escritas ortograficamente corretas, maior será sua experiência, possibilitando o uso destas na produção textual.

A REALIDADE SOCIAL COMO BASE NA PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONCEITOS

A análise dos cadernos coletados apresentou de forma tímida e pouco nítida a perspectiva da EdoC, deixando transparecer alguns indícios desse trabalho. Não podemos deixar de mencionar que os registros destacados dos cadernos não nos permitem recriar as mediações, as exemplificações, as falas e as problematizações orais suscitadas em sala de aula, as quais podem ter abordado e contextualizado com maior ênfase o espaço do campo. Limitamo-nos a discutir as atividades registradas nos documentos, neste exercício, possíveis de análise.

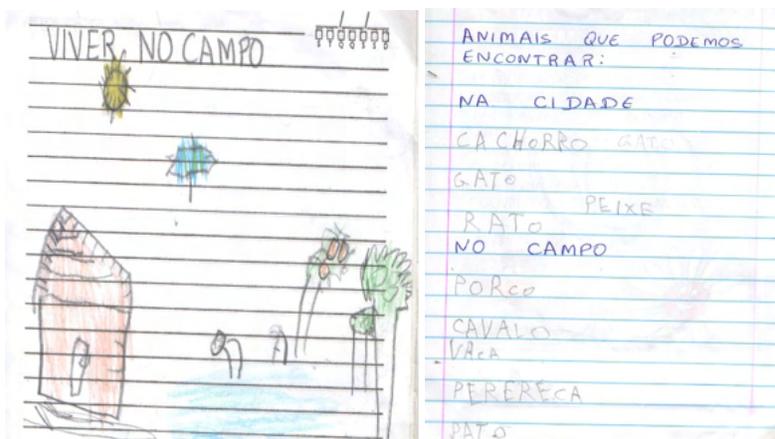
Na perspectiva da Educação no Campo, depreendemos alguns conceitos inerentes ao processo de alfabetização num contexto de letramento, os quais estimulam o desenvolvimento do pensar e da resolução de problemas, como podemos observar nas atividades apresentadas.



Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017



Fonte: Escola E. Ano: 2015

Fonte: Escola B. Ano: 2015

Figura 6: Excertos de Atividades que consideram a perspectiva da EdoC

Em tese (re) conhecer o processo de aprendizagem e de apropriação da escrita e da leitura, reconhecendo o espaço em que estão inseridos, possibilita o planejamento de estratégias de ensino que problematizam situações da prática social as quais também potencializam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos.

A tímida utilização de atividades que envolvam a perspectiva de EdoC, sinaliza um descompasso, dados os estudos de Vendrame (2007), que apontam que o município estruturou um currículo próprio para as Unidades Escolares do Campo no ano de 2004, o qual foi suprimido em 2005 por um currículo geral do Ensino Fundamental, mas que prevê adequações e adaptações de atividades para as unidades escolares do campo, ressaltado inclusive no Plano Municipal de Educação e na Sistematização Curricular de 2016. O descompasso constatado entre a prática e os documentos analisados, nos faculta reflexões e apontamentos elaborados a partir de experiências pessoais e da pesquisa em evidência, considerando a relevância da perspectiva da EdoC e da prática social.

A EdoC, busca considerar as experiências de vida dos sujeitos que a constituem, partindo da realidade vivida por eles para significar suas ações, propondo a superação dos limites através do conhecimento. Considerando que cada sujeito traz consigo uma bagagem cultural, que necessita ser considerada no processo de apropriação da leitura e escrita, é pois, com base nela que se solidificam os pilares para uma visão ampliada da sociedade.

A bagagem cultural é construída através *da e pela* prática social, ou seja, o sujeito-aluno desde seu nascimento está inserido numa sociedade, num determinado contexto social, que o impregnará de valores, experiências, saberes, que o constituíram enquanto ser humano. Ao permitir que esse sujeito-aluno expresse sua história este passa a ser concebido como agente histórico, participante e integrante da caminhada que constitui e que lhe é constitutiva.

Dentro da perspectiva da EdoC a prática social é tida como referência para estruturar os debates e ações, pois é necessário que o aluno se perceba como parte deste espaço e, portanto, sinta-se responsável por ele. Valorizar sua cultura e os saberes que trazem consigo, significa partir de algo concreto, conhecido, na construção de um conhecimento elaborado e sistematizado no coletivo. Isso não significa que os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade serão obscurecidos, ou deixados de lado, nestes fatos situamos a ancoragem do processo educativo.

Da mesma forma a alfabetização que almeja transcender a suas especificidades (letramento), precisa necessariamente relacionar o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos, tendo para com eles um olhar amoroso (FREIRE, 1993), respeitoso, envolvendo suas experiências e saberes sobre o sistema de escrita e leitura, no planejamento de estratégias e atividades que os desafiem, levando-os a pensar e refletir sobre suas hipóteses, ampliando seu conhecimento.

Neste sentido Paulo Freire (2005), contribui afirmando que a prática social é o

ponto de partida, logo, deverá ser nosso ponto de chegada, tendo em vista as alterações demandadas à educação. Logo, a proposta de EdoC, pretende, através da educação, transformar a realidade de injustiça e exploração que vive o sujeito do campo, logo é pontual que a partida seja a prática social, para que o sujeito se conscientize de sua situação de marginalidade, de expropriação da terra, de exploração de sua força de trabalho, de devastação do meio ambiente, que é vital para sua (nossa) sobrevivência. É pontual também que o ponto de chegada seja a prática social, pois ao retornar para este ponto, sua bagagem conceitual não será mais a mesma, por isso as possibilidades de transformação serão mais evidentes.

Ao nos referirmos às transformações, estamos nos focando em ações concretas que objetivam mudança de realidade, sobretudo nas lutas pela terra, nas lutas dos MSP⁵s envolvidos com a EdoC buscando a superação do modelo econômico capitalista, cujas pequenas transformações possíveis, podem ocorrer dentro do espaço da sala de aula demonstram como o conhecimento pode alterar a lógica da exploração, mostrando aos sujeitos os seus direitos e a força coletiva das lutas. Seja no trabalho de coletar e separar o lixo, destinando o material orgânico para a compostagem e posterior utilização como adubo natural, seja na discussão sobre os efeitos do uso de fertilizantes químicos que potencializam a produção, mas, que devastam os microrganismos do solo, sobre a utilização da água ou a problemática enfrentada atualmente com vista ao assoreamento dos rios devido a retirada da mata ciliar que em casos específicos fez secar leitos destes e agravar ainda mais o acesso a água potável no país.

Dentro deste contexto a leitura e a escrita são práticas imprescindíveis, por isso a importância de diálogos entre esses conceitos e sua sincronia com a leitura do mundo. A alfabetização em contexto de letramento possibilitará a leitura da palavra (SOARES, 2016) e conseqüentemente também a leitura do mundo de que fala Freire (1993).

Nesse contexto, a leitura é considerada uma complexa atividade de produção de sentidos através da qual o leitor estabelece a partir das relações entre as informações que o texto traz e os conhecimentos emanados da vida do autor.

[...] quando as pessoas lêem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo (CAFIERO, 2005, p. 8).

É fato que a leitura e a escrita empoderam o sujeito. Sem dominar estas especificidades o sujeito fica impossibilitado de interpretar o que está dito nas linhas, quiçá nas entrelinhas, o que lhe impede de exercer autonomia frente seus direitos, e perceber sua condição de

5 Movimento Sociais Populares

expropriação seja da terra, seja do direito subjetivo que é a educação. Dar materialidade a alfabetização num contexto de letramento, independentemente do espaço da escola, é condição de humanização dos sujeitos seja no campo ou na cidade. É necessário que nossos alunos possam ver além das palavras escritas, para posteriormente compreenderem as relações implícitas estabelecidas, que em sua maioria são desfavoráveis ao sujeito que não domina a leitura e a escrita.

Em razão disso, a defesa da argumentação de que é preciso alfabetizar letrando o que permite construir “habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem” (KLEIMAN, 2008, p. 512). É através da especificidade da alfabetização que o sujeito vai poder decodificar o que está escrito, e através do uso e funções destes na prática social (letramento), ir além, estar utilizando- desta leitura para inferir sentido, comunicar-se, acessar os conhecimentos historicamente acumulados entre outros.

[...] letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência (KLEIMAN, p. 376, 2010).

Neste sentido, a alfabetização num contexto de letramento, acontece através das relações entre as diferentes funções, práticas e usos da leitura e escrita na sociedade, e tem muito a contribuir com a proposta de EdoC, pois dentro desta perspectiva está imbricada “uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir as práticas de ler e escrever da vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 379). Esta perspectiva pressupõe que atividades vinculadas à leitura e a escrita partam da realidade local, mas extrapolem os limites desta realidade gerando discussões onde os sujeitos possam manifestar suas opiniões, defendê-las e se necessário mudá-las ou reafirmá-las, indo ao encontro do propósito da emancipação individual e coletiva, pois “uma perspectiva escolar de letramento [...]” (KLEIMAN, 2010, p. 380).

Contudo, de acordo com Kleiman (2010, p. 382) é na “interpretação não dicotômica do conceito de letramento que está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio histórica e cultural do aluno”, ou seja, transcender a alfabetização, para compreendê-la dentro de uma concepção dialética, não linear e progressiva para além do caminho individual, pelo qual o aluno fará suas associações, e criará suas hipóteses, haverá uma relação intrínseca com o processo de apropriação da

escrita e leitura.

Dentro desta perspectiva a alfabetização em contexto de letramento dos sujeitos torna-se imprescindível à democratização da educação, pois a partir de práticas sociais de leitura e escrita que se possibilita ao sujeito a compreensão e o reconhecimento de si, como cidadão de direitos, da importância de sua participação social na busca pela transformação da realidade de exploração vivida.

Freire (1993, p. 11) preconiza a necessidade da leitura da *palavramundo*, que envolve, “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A importância do ato de ler para Freire, (1993), está imbricada na forma em que se constitui a leitura, necessitando impreterivelmente de uma leitura profunda, ampliada, crítica, que consiga perceber os meandros implícitos nas palavras que formam o texto, significa compreender os diferentes sentidos empregados e sua função no texto, qual ideal está impregnado, sua intencionalidade.

Oportunizar que se faça a leitura do mundo antes da leitura da palavra, significa respeitar e entender de onde esse sujeito-aluno está falando, onde seus pés estão pisando, é reconhecer que esse sujeito-aluno também possui uma história construída por ele e por seus pares, pais, irmãos, avós, comunidades, amigos, etc, e que essa história o constitui como sujeito-aluno, um ser do mundo. Da mesma forma, que é necessário construir com ele, e não para ele, a leitura da palavra, para que seja lhe dado a possibilidade de usufruir de todos os seus direitos, já que fazemos parte de uma sociedade letrada, grafocêntrica, na qual a leitura e escrita são imprescindíveis, para a compreensão dos não ditos, do implícito, das entrelinhas, das diferentes intenções que o texto possa trazer.

Neste sentido Cafiero (2005), aponta que a leitura indica uma íntima relação com o texto, e que em razão é,

[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 17).

Para a autora, o leitor busca no texto um “ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência” (CAFIERO, 2005, p. 17). Para Freire o processo de alfabetização deve partir de elementos concretos e possuir elos com a realidade do sujeito/aluno, suas experiências e seus saberes precisam ser ouvidos e problematizados, potencializando-se assim um olhar amplo da realidade que o cerca, pois, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1993, p. 11)”.

Neste sentido, Freire (1993, p. 11), defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O autor destaca a impossibilidade de separar o sujeito singular (e coletivo), de suas experiências sociais, sendo que estas irão influenciar seu processo de construção e aprendizagem da leitura e escrita. De fato, tanto a aprendizagem da escrita como da leitura iniciam-se muito antes do período escolar, desde seu nascimento os sujeitos estão expostos a diferentes usos e práticas de escrita e de leitura, que colaborarão para seu desenvolvimento, conforme definira Luria (2016).

Freire (2005) afirma que o ponto de partida precisa ser a prática social, na qual “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100). Diz ainda que a educação é um fazer político, pois é tida “enquanto ato de conhecimento e um ato criador, cujo processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1993, p. 13). Ao realizar escolhas, suas ideias e opiniões, expressam seu entendimento sobre seu fazer, não podendo de maneira alguma ser interpretada como neutra.

Partir de situações concretas significa explorar os saberes trazidos pelos sujeitos e utilizá-los a favor do processo de ensino e extrapolar os limites impostos, muitas vezes pela apreensão imediata da realidade posta. Uma educação em que o papel do educador vá além de “encher” os educandos de conteúdo, sendo esses conteúdos retalhos desconectados da realidade (FREIRE, 2005).

Salientamos, outrossim, que a prerrogativa de considerar a prática social como ponto de partida na construção dos conceitos escolares, converge com a perspectiva da EdoC, podendo assim serem aliados ao processo educativo, respeitando o espaço do campo, e ampliando as possibilidades de aprendizagem num contexto de alfabetização e letramento, como movimento constante e sincrônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir alfabetização e letramento focado na Educação no Campo, apesar de um processo de êxodo para residir nas cidades, esta problemática permanece como demanda pontual e recorrente na atualidade. Muitos e múltiplos são os esforços empreendidos em prol dos processos que derivam do ler e escrever, especialmente por vivermos em uma sociedade letrada, na qual escrita e leitura fundem-se como base para o acesso ao conhecimento científico sistematizado e acumulado pela humanidade.

Os problemas a serem enfrentados na alfabetização/letramento dos sujeitos do campo e da cidade, demandam intervenções urgentes, dadas as múltiplas linguagens e suas interfaces na contemporaneidade. É preciso aprender a ler, para fazer da leitura um

sentido humano, com abertura de possibilidades. É preciso aprender a escrever e fazer da escrita uma ferramenta que abre horizontes, que reflete sobre a própria história e que a reescreve a partir de princípios da autoria e da cidadania. Em suma, é preciso entender que a trajetória escolar do aprendizado da leitura e da escrita ainda estão cercadas de descompassos que dificultam os sujeitos do acesso a palavrando (FREIRE, 1993).

Entre os múltiplos desafios ao alfabetizar letrando e ao letrar alfabetizando, a formação inicial dos professores precisa ocupar-se das necessidades dos sujeitos que atuam nesta perspectiva, objetivando ampliar as possibilidades de pesquisas, reflexões e organização do planejamento no ato pedagógico numa perspectiva de EdoC, como compromisso ético político.

Partir da prática social, reconhecer a dimensão social da escrita e da leitura, transcendendo para o processo de letramento, não significa desconsiderar as especificidades linguísticas da escrita e suas demandas. Alfabetizar/letrar considerando esta prerrogativa significa compreender o sistema de escrita alfabética na relação com os diferentes usos e funções sociais da escrita, materializados em produções humanas no percurso histórico no qual nos encontramos.

O que apreendemos dos cadernos, instrumentos pedagógicos e objetos deste estudo, sinaliza que ainda temos um amplo caminho a percorrer. Podemos e devemos contribuir para que com a criança protagonize um aprender a ler e escrever, mediado pela realidade na qual vive, mirando a superação das contradições ético sociais na quais está imersa. É preciso, pois, que passemos a investir na vida e na dignidade dos sujeitos subsidiados por currículos que caracterizem e contemplem a vida de todos os interlocutores.

Sob este prisma, salientamos que, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre dissociado das relações sociais. As relações entre o sistema gráfico, fonético, alfabético e ortográfico, bem como o acesso e habilidades de utilização destes sistemas são essenciais nas relações estabelecidas historicamente na e pela prática social, imprescindíveis à perspectiva da EdoC. Mais do que ter acesso ao conhecimento social, histórico e culturalmente sistematizado é necessário problematizar as relações sociais estabelecidas na sociedade, fazendo enfrentamento das contradições contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo – SP. Editora Edições, 2011, 1ª reimp. da 1ª edição.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**. Caderno do professor CEDES - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo –SP. Editora Scipione, 2005, 10ª edição, 12ª impressão.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Três artigos que se complementam**. São Paulo – SP. Editora Cortez, 1993. 28ª edição. Coleção Questões da nossa época, v. 13.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ. Editora Paz e Terra, 2005. 47ª edição.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

_____, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

LURIA, Al. O desenvolvimento da escrita na criança. IN **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14ª edição, São Paulo – SP. Editora Ícone, 2016.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? IN: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, G. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas, São Paulo. Editora Papirus, 1999.

ROSA, D. C. A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PRÁTICA SOCIAL. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_097.pdf. Acesso em 10 de julho de 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo – SP. Editora Contexto, 2016.

_____, M. B. **Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever**. In: ZACOUR, E. (org.) A magia da linguagem. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/Artigo%20Magda%20Soares%20ideias_28_p059-075_c.pdf. Acesso em 9 de julho de 2018.

VENDRAME, L. V. **Educação do campo: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: < <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/11442/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Liane%20Vizzoto.%20vers%C3%A3o%20final%2017.05.07.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jan.2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem centrada 38, 39, 41, 43, 44, 45

Alfabetização 33, 84, 86, 92, 114, 115, 117, 119, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 168, 184

Aluno 15, 18, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 96, 100, 118, 119, 120, 124, 125, 127, 129, 130, 137, 138, 139, 143, 144, 147, 148, 152, 156, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183

Aprendizagem 9, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 109, 111, 114, 116, 121, 122, 123, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 149, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 163, 179, 181, 182, 183

Arte 12, 62, 89, 95, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180

Artes têxteis 170

Aulas assíncronas 134, 136, 137, 139

Avaliação 21, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 76, 77, 79, 80, 81, 141, 151

C

Compreensão leitora 159, 160, 161, 162, 163

Conhecimento 7, 12, 19, 27, 31, 36, 39, 42, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 66, 72, 74, 76, 77, 79, 82, 87, 94, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 108, 116, 118, 119, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 152, 160, 161, 163, 168, 179, 182

Crianças 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 124, 152, 153, 154, 156, 157, 161, 162, 163

Criciúma 165, 166, 167, 169

Currículo escolar 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104

Curso técnico 64, 65, 68, 69, 141, 142, 144, 148, 149

D

Design thinking 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Discurso 17, 58, 122, 124, 125

E

Educação 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 37, 38, 39, 44, 46, 49, 52, 53, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 139, 140, 149, 152, 153,

156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 179, 180, 181, 182, 184
Educação ambiental 165, 166, 169
Educação do campo 22, 23, 25, 30, 114, 115, 133
Educação infantil 108, 109, 110, 112, 113, 159, 160, 161, 162, 163
Enfermagem 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150
Ensino 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 115, 121, 122, 123, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 170, 180, 181, 182, 184
Ensino fundamental 32, 56, 60, 65, 69, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 127, 160, 164, 170
Ensino remoto 134, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 149, 181
Ensino superior 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 79, 80, 81, 184
Estado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 22, 23, 24, 25, 33, 71, 86, 108, 109, 115, 166, 184
Evasão escolar 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

F

Formação de professores 22, 30, 31, 37, 86, 184
Futsal 151, 152, 153, 156, 157

G

Gêneros textuais 55, 58, 60, 62, 84, 115, 123, 124
Gestão universitária 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

I

Inclusão 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 59, 90, 93, 181, 182
Inclusão escolar 38, 39, 40, 41, 45, 46
Infância 95, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 172
Iniciação esportiva 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158
Inovação 8, 32, 55, 72, 73, 79, 81, 82, 113, 141

L

Leitura 6, 9, 54, 62, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 114, 115, 116, 117, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 148, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 171, 179, 180, 182
Letramento 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 114, 115, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 130,

131, 132, 133, 184

Letramento literário 83, 84, 85, 88, 89, 91, 92

Libras 58, 59, 60, 61, 62, 63, 182

Literatura de cordel 83, 84, 90, 91

M

Metodologia 16, 23, 27, 29, 33, 40, 46, 53, 58, 59, 62, 70, 81, 84, 103, 108, 134, 136, 137, 144, 151, 153, 155, 156, 157, 166, 181, 182, 183

Modelagem matemática 31, 33, 34, 37

P

Pandemia 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 181, 183

Pedagogia do esporte 151, 152, 153, 156, 157, 158

Planejamento 9, 25, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 65, 75, 102, 119, 127, 132, 151, 156, 157, 179

Pluralidade cultural 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Política 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 20, 28, 38, 39, 45, 69, 87, 95, 98, 110, 131, 180

Práticas disruptivas 14, 16, 17, 18, 19, 20

Práxis pedagógica 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Professor 10, 23, 25, 26, 28, 32, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 64, 65, 66, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 89, 91, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 144, 162, 163, 181, 182, 183, 184

R

Reciclagem 165, 166, 167, 168, 169

S

Semiotécnica 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149

Síndrome de Asperger 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47

T

TDICs 54, 134, 135, 137, 140

Tecelagem 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

III



 www.arenaeditora.com.br
 contato@arenaeditora.com.br
 @arenaeditora
 www.facebook.com/arenaeditora.com.br


Ano 2022

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

III



🌐 www.arenaeditora.com.br
✉ contato@arenaeditora.com.br
📷 @arenaeditora
📘 www.facebook.com/arenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022