

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

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



Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Katia Farias Antero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2 / Organizadora Katia Farias Antero. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0512-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.122220209>

1. Formação de professores. 2. Aprendizagem. I. Antero, Katia Farias (Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

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 coleção “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2” trata-se de uma obra que apresenta como objetivo vislumbrar acerca das ações pedagógicas docente necessárias a sua atuação tendo com princípio o esmero a ser pontuado na formação acadêmica inicial.

A ideia destaca a discussão científica parafraseando com contribuições de estudos teóricos que sustentam as finalidades dos capítulos. Nesse aspecto, o volume traz a tona reflexões ao leitor enveredando pela relevância frente as práticas pedagógicas de modo que perceba-se a importância de se remodelar somado a demanda constituinte de cada contexto social, político e humano que circulam consoante a atualidade. Assim, a obra categoriza a docência e suas ações metodológicas desde a esfera do ensino fundamental à nível de ensino superior.







São discutidas abordagens relacionadas a atuação profissional, identidade docente, o processo de ensino e aprendizagem, a (re) construção humana, experiências de estágio são alguns dos temas interpelados sendo estes destacados pelo crivo das análises do fazer docente.

Considerando que a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre no trânsito da educação, as produções que contemplam essa coleção se fomenta considerando que a práxis exercidas na sala de aula precisa considerar os sujeitos professor e aluno como atores principais desse processo e para tanto, conta-se com artigos produzidos por graduandos, graduados, especialistas, mestres e doutores na área educacional.


Em síntese, a coleção "Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2" se mostra significativa para agregar conhecimentos ao leitor que desperta interesse sobre aspectos que norteiam a formação e prática com enfoque claro e objetivo. Considerando tal afirmação e informações supracitadas, a Atena Editora reconhece o quão valioso de faz em (re) conhecer acerca das produções aqui tramitadas.

Katia Farias Antero

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
(RE) PENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA ATUALIDADE: PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS	
Pedro Júnior dos Santos Silva Synthia Karina Bezerra da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202091	
CAPÍTULO 2	16
A DOCÊNCIA SUPERIOR EM SEUS DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202092	
CAPÍTULO 3	33
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUTOS E REFLEXÕES	
Evangelina Bonifácio Nharongue David Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202093	
CAPÍTULO 4	46
A IDENTIDADE DOCENTE NA AFETIVIDADE DO PROFESSOR	
Tamires Theodoro Leonel Ferreira Ana Flavia Hansel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202094	
CAPÍTULO 5	58
A PRODUÇÃO GRÁFICA DA ESCRITA: APONTAMENTOS TEÓRICOS	
Sandra Helena Tinós	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202095	
CAPÍTULO 6	67
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO CONEXÃO ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO/MG	
Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua José Domingos de Oliveira Marilene Aparecida Fernandes Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202096	
CAPÍTULO 7	83
APLICAÇÃO DA FERRAMENTA 5W2H NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE ESTAGIÁRIOS EM ODONTOLOGIA	
Paulo Leonardo Ponte Marques	


Marcela Bezerra de Menezes Ponte
Lucas Emmanuel Rodrigues Lima
Karyne Barreto Gonçalves Marques
Lucianna Leite Pequeno
Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202097>

CAPÍTULO 8..... 94

COMPOSIÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES PARA EDUCADORES DE INFANTES


Aliaska Aguiar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202098>

CAPÍTULO 9..... 105

DELINEANDO O PERFIL DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202099>

CAPÍTULO 10..... 137

EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jadiel Aguiar e Silva

Vânia Galindo Massabni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020910>


CAPÍTULO 11..... 151

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA UFBA

Magno da Conceição Peneluc

Edilson Fortuna de Moradillo

Rafael Moreira Siqueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020911>

CAPÍTULO 12..... 166

MODELOS ATÔMICOS NO ENSINO REGULAR: UMA AULA VOLTADA PARA ALUNOS SURDOS

Maciel Rocha Martírios





Antônio Marcelo Silva Lopes

Márcia Maria Teixeira

Poliana de Sousa Carvalho

Francisco de Assis Pereira Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020912>

CAPÍTULO 13	175
O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NUMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO HUMANA Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020913	
CAPÍTULO 14	188
PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Ronald Feitosa Moraes Francisco Rômulo Feitosa Moraes Lília Santos Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020914	
CAPÍTULO 15	201
PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A): IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE Eula Batista Rezende Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020915	
CAPÍTULO 16	214
RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA, EN TRES ESTUDIANTES DE GRADO ONCE, DEL SECTOR RURAL, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A UNA DISCAPACIDAD Martha Lucia Acosta González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020916	
SOBRE A ORGANIZADORA	227
ÍNDICE REMISSIVO	228

A PRODUÇÃO GRÁFICA DA ESCRITA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/08/2022

Sandra Helena Tinós

Fundação Hermínio Ometto – FHO
Araras – SP

<http://lattes.cnpq.br/0837893826402068>

RESUMO: Nos primeiros anos de escolarização, especialmente durante o processo de alfabetização, as crianças desenvolvem habilidades básicas para a escrita. A aquisição de habilidades da escrita envolve não somente o componente cognitivo, mas também outros componentes como o linguístico, o perceptual e o motor. A produção de uma escrita legível é um processo de longo prazo e requer persistência da criança. Os desafios apresentados quanto ao domínio motor podem interferir nos processos cognitivos requeridos para a escrita, determinando assim a qualidade e a quantidade do que é escrito. A partir disto, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma breve revisão da literatura sobre a escrita, bem como os aspectos que envolvem seu desenvolvimento na criança.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Produção gráfica; Desenvolvimento da escrita.

THE GRAPHICAL PRODUCTION OF HANDWRITING: THEORETICAL NOTES

ABSTRACT: In the first school years, specifically during the literacy process, children develop basic

writing abilities. The acquisition of the handwriting skill involves not only cognitive component but also other such as linguistic, perceptual, and motor components. The production of legible handwriting is a long-term process and requires the child's persistence. The difficulty in the motor domain of handwriting can interfere with the required cognitive processes for text composition, determining, thus, the quality and the amount of the written product. Therefore, this paper aims to present a brief literature review on writing, as well as the aspects that involve its graphical production.

KEYWORDS: Handwriting; Graphical production; Development of the writing.

1 | INTRODUÇÃO

As necessidades de comunicação do homem o impulsionaram na busca de formas para a expressão daquilo que sentia e pensava. Do gesto à palavra, um grande caminho foi percorrido para o aperfeiçoamento dessas formas; a escrita surge como tecnologia que permite a expressão do pensamento com a mesma conotação da palavra e do gesto (PINO, 1990).

Como produto da humanidade, a escrita garante a transmissão e a perpetuação da cultura e, assim como a linguagem oral, atravessa tempo e espaço carregando em seus signos os significados constituídos socialmente. Da mesma maneira como a humanidade desenvolveu essa tecnologia, a criança assim o

faz em suas experimentações para compreender o fenômeno da escrita. Segundo Garcia (1998), a escrita é a forma de linguagem que leva mais tempo para ser adquirida pelo ser humano e se inicia muito antes da criança ter acesso à escola. A aprendizagem da escrita não está unicamente relacionada aos aspectos cognitivos suscitados para a sua execução, mas também aos outros aspectos como os perceptivos, lingüísticos e motores.

A motivação deste estudo surgiu da observação de cenas do cotidiano das salas de alfabetização e da constatação de que durante o processo de aquisição da leitura e da escrita pouca ou nenhuma atenção é dada ao componente motor enquanto as crianças aprendem a grafar suas primeiras letras ou aperfeiçoam o que já aprenderam.

Segundo João Batista Freire (1993, p. 97), é preciso pensar uma “alfabetização corporal” porque “o corpo sabe, o corpo discursa, o corpo pode e deve falar a outros”, o corpo escreve. Desvelar as possibilidades do corpo contribui para o saber escrever que ultrapassa a sala de aula, pois é indispensável para que a criança se integre e se adapte ao meio social.

Das crianças sentadas nas fileiras de uma sala de alfabetização, algumas delas encontram mais desafios do que outras quando são convocadas a atividades que envolvem habilidades motora, dentre elas, as de escrita. O fato de uma criança não conseguir escrever discrimina-a primeiramente na escola, na forma de fracasso, e depois em seu entorno social. Tão importantes quanto os efeitos disso, são as causas que os evocam.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Escrever é dominar uma tecnologia que possibilita a expressão e a comunicação. Mesmo face ao desenvolvimento de outras tecnologias como as de informação e comunicação, que tem viabilizado um outro modo para registrar o pensamento, a escrita faz parte das habilidades que a pessoa deve desenvolver para se inserir no mundo letrado.

Ainda que a escrita seja considerada como meio de expressão e comunicação é preciso admitir que ela pressupõe um ato motor que possibilita a representação gráfica (NICOLAU, 1997). Como produto de um processo que integra os componentes cognitivos e motores, a escrita deve ser analisada e investigada em sua complexidade.

As questões relacionadas ao desenvolvimento da escrita são inúmeras, visto que escrever é uma tarefa que exige a integração de vários elementos para que possa ser realizada. Dada sua complexidade, a escrita vem instigando muitos teóricos que se preocupam em investigar como se dá o desenvolvimento da escrita na criança. É fato que esse fenômeno tem sido estudado sob os mais diferentes focos de interesse e níveis de análise na busca pelo entendimento de como ele se desvela.

Especificamente sobre desenvolvimento da escrita no que se refere ao domínio motor, a obra “A escrita infantil: evoluções e dificuldades”, de Ajuriaguerra et al. (1988) é clássica. Eles estudaram a gênese da escrita, as dificuldades da aprendizagem gráfica e

os métodos de reeducação que remediavam essas dificuldades. Para os autores, a escrita é considerada como uma forma de expressar a linguagem, comunicada simbolicamente por meio de signos criados pelo homem. Essa expressão é simbólica naquilo que ela significa e essa relação é adquirida através da aprendizagem. Os autores ainda ressaltam que só a escrita pode dar a possibilidade de expressão do pensamento e consideram que os processos envolvidos em sua realização, sob diferentes condições, são diferentes. No caso da cópia, é suscitado um processo sensório-motor, havendo a imitação das formas; no ditado e na escrita espontânea, ocorre uma transposição simbólica. Mesmo que a produção gráfica apresente resultados equivalentes nas diferentes tarefas, os mecanismos suscitados terão sido diferentes.

A capacidade gráfica da escrita evolui com a idade e esta evolução ocorre em paralelo ao desenvolvimento geral da pessoa e, de certa forma, constitui-se num reflexo deste desenvolvimento. O desenvolvimento do grafismo infantil, para Ajuriaguerra et al. (1988), é identificado por três grandes etapas. A primeira fase, a pré-caligráfica, é o período em que há uma evolução progressiva da produção gráfica da criança que, no início, é marcada por curvas e traços deformados, tremidos e quebrados, por letras sem um tamanho uniforme e com poucas ligações entre elas, por margens sem um padrão de uso e pela dificuldade da criança em escrever em linha reta. A evolução desta fase dependerá de sua condição intelectual e motora e dos estímulos provindos do contexto escolar. Estão neste período crianças entre cinco e nove anos de idade. A melhoria da produção gráfica é característica da segunda fase, a caligráfica infantil. A criança adquire firmeza no manuseio do instrumento gráfico; sua escrita se regulariza e o traçado das letras já segue regras simples. A maturidade e o equilíbrio da escrita são atingidos entre os 10 e 12 anos de idade. É na terceira fase, chamada de pós-caligráfica, que ocorre a transformação da escrita. Nesta fase, entre os 12 e 13 anos de idade, pode-se perceber a influência dos aspectos psicológicos do indivíduo em sua produção gráfica. Se a escrita nasce de necessidades internas do desenvolvimento geral da pessoa e da influência do contexto social, é evidente que ela seja uma forma de reflexo deste desenvolvimento.

Freinet (1977) contribuiu com os estudos sobre a escrita em “O método natural: a aprendizagem da escrita” apontando as etapas constituintes do desenvolvimento da escrita, que ocorre em consonância com o contexto ao qual a criança faz parte. Segundo o autor, aos dois anos de idade a criança já realiza seus primeiros desenhos ou garatujas, que podem ser interpretados por ela como sinais escritos.

Para além dos rabiscos, Freinet (1977) aponta o nome como o primeiro contato da criança com a língua escrita. Tanto o sentido da escrita como a ligação entre a língua falada e escrita, ficam evidentes a partir do momento em que a criança entende aquilo que já foi convencionalizado socialmente. Quando a criança aprende a escrever alguma coisa que faça sentido para seu grupo, ela utiliza a escrita como um meio necessário para a sua expressão, assim como ela o faz no caso da palavra emitida oralmente.

Aos quatro anos, a criança já tenta reproduzir as letras de maneira convencional e isso pode ser percebido quando ela nomeia e data tudo aquilo que lhe pertence. Fica evidente que há a necessidade de comunicar-se e a criança usa as letras como um sistema referencial de possibilidades da comunicação.

O ritmo com que a criança se desenvolve marca o momento de identificação da palavra com o objeto e da compreensão do código; e a cópia torna-se cada vez mais “correta”. Segundo Freinet (1977), a linguagem escrita reflete a maturação motora e isso é perceptível à medida que os desenhos das crianças se tornam mais elaborados e repletos de significados.

Entre os cinco e seis anos, a criança apropria-se dos elementos da linguagem escrita utilizando os elementos de materiais escritos como, por exemplo, as histórias contadas e compartilhadas com o grupo. Neste momento, a criança também passa a compreender tanto a estruturação da frase como da palavra. A construção livre das palavras conduzirá à escrita fonética, onde a ligação som-grafia será objeto de grande atenção.

A aprendizagem da escrita depende do domínio do espaço e o desenvolvimento da lógica. Freinet (1977) salienta que a escrita legível do nome refletirá a aquisição do esquema. À medida que a criança explora o meio e se depara com situações que suscitem o raciocínio, relações de ordem se estabelecerão e ela apreenderá mais facilmente o sinal escrito.

Luria (1988), diferente de Ajuriaguerra et al. (1988) e Freinet (1977), publica o texto “O desenvolvimento da escrita da criança” apresentando a sua teoria genética de aquisição da escrita. Em estudo que objetivou investigar o desenvolvimento da escrita em crianças de quatro a seis anos de idade, ainda sem a influência escolar, Luria observou a transformação das grafias e dos modos de operar desses sujeitos em situações experimentais. Em seus estudos, ele constatou que as crianças de quatro - cinco anos não conseguiam entender as instruções dadas por ele, assim como não eram capazes de entender a escrita como um instrumento. Isso se deve ao fato de que, nesse momento, as crianças são capazes de imitar como os adultos escrevem, anotar uma palavra intuitivamente, mas ainda não apreenderam os atributos psicológicos que justificam um ato como a escrita.

Escrever pode ser comparado a um brinquedo, ou então, pelo fato de não compreenderem a função da escrita, as crianças se prestam à execução do material escrito dissociando o que ele é, daquilo que ele pode representar. Para Luria (1988), os rabiscos indistintos produzidos pelas crianças nesse estágio não tinham relação significativa com aquilo que era ditado na situação experimental, o que o levou a concluir que não há escrita nesse momento, ainda que para a criança rabiscar fosse uma atividade corriqueira. Essas são as características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança, chamada de fase de pré-escrita ou de fase pré-instrumental: “esta fase é a primeira dos atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais” (p.155).

Outro aspecto característico dessa fase é que a criança não desempenha a escrita

atribuindo-lhe uma função mnemônica; a memória não beneficia a escrita, ao contrário, “atrapalha” porque a criança “mobiliza todos os expedientes da memória mecânica direta” durante a sua execução (p. 156). Aos poucos, a criança vai tornando aquilo que ela escreve em “signo auxiliar da memória”. Ainda que não haja diferenciação na aparência da escrita, a criança começa a atribuir função para seus traços e associá-los com aquilo que é falado ou ditado. Luria (1988) considera esta a primeira manifestação de escrita no que diz respeito à palavra.

Aquilo que a criança escreve passa a organizar seu comportamento e a revestir-se de algum significado, embora esse significado ainda não seja reconhecido por todos. Nesse estágio do desenvolvimento, a criança passa a buscar as marcas que farão o papel de lembrá-la sobre algo. Mas, segundo Luria, “o signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado” (p. 159) porque a criança não se recordará, de fato, aquilo que foi grafado. Esse é o percurso feito para, posteriormente, seus rabiscos e linhas tornarem-se signos dotados de significado comum para todos.

Luria (1988) identifica dois caminhos que pressupõem um passo dado pela criança em direção à substituição do signo primário não-diferenciado para o diferenciado: ela pode se manter retratando arbitrariamente o conteúdo dado ou pode registrar uma idéia na forma de pictogramas. Isso foi vislumbrado pelo autor na repetição de seu experimento com uma criança de quatro - cinco anos quando ela diferenciava o que foi escrito com base na influência que o ritmo da frase pronunciada imprimia no ritmo da produção gráfica.

Por ser variável, essa escrita pode refletir a maneira como a criança percebe os estímulos e imprime seu ritmo pessoal expresso na forma de registro.

Os números e as formas são dois outros fatores que contribuem para a transição da fase não-diferenciada para a fase diferenciada da atividade gráfica. No experimento de Luria (1988), o primeiro destes fatores contribui na alteração do caráter imitativo da atividade gráfica, ainda elementar, ao tornar possível o uso de signos que correspondem ao número apresentado para crianças de quatro - cinco anos. À medida que a criança vai tornando sua produção gráfica em “instrumento funcionalmente empregado”, mesmo que essa produção seja imperfeita em seus contornos, já é possível a ela ler aquilo que escreveu. O outro fator, a forma, foi utilizado por Luria (1988) para acelerar o processo de diferenciação. Ele constata que, quando a criança tenta expressar elementos relativos ao tamanho, a forma e a cor, a produção gráfica melhora qualitativamente, se assemelhando à pictografia primitiva.

O período em que a escrita se torna pictográfica é definido quando a criança atinge a idade de cinco - seis anos. Nessa fase, a criança apresenta desenhos que acabam por desempenhar a função de signos, se confundindo com a expressão escrita, mas não passando de um processo que se encerra nele mesmo e não medeia nenhuma relação entre o produto e o significado.

Esse período não chega a se desenvolver plenamente pelo fato da criança iniciar o aprendizado da escrita alfabética simbólica na escola ou mesmo antes disso, marcando o fim da pré-história da escrita infantil. Entendendo que a inserção na escola possibilita a criança o contato com novas técnicas apesar de não ter dominado as antigas, e questionando sobre como seria possível ela conhecer elementos do alfabeto mesmo sendo incapaz de escrever relacionando as letras para então usá-las em sua prática primitiva, Luria (1988) considera que o desenvolvimento da escrita não ocorre continuamente. O autor entende que a melhoria gradual do processo de escrita é marcada pela substituição de uma técnica pela outra, e é isso que vai caracterizar o desenvolvimento da escrita.

Ainda que a criança não saiba usar o mecanismo da escrita, ela sente-se confiante naquilo que já sabe e, no primeiro estágio de desenvolvimento da escrita simbólica, retomará uma fase de escrita não-diferenciada como já experimentado anteriormente. À medida que a criança vai se apropriando dos mecanismos da escrita simbólica, elaborados culturalmente, ela dota de significado aquilo que escreve. A criança vislumbra a superação de sua pré-história quando concatena aquilo que faz com aquilo que é essencialmente social, para depois dominar a escrita, que Luria (1988) chama de “o mais inestimável instrumento da cultura” (p. 189).

Ferreiro e Teberosky (1991), na “Psicogênese da língua escrita”, percorrem um caminho paralelo ao de Luria para explicar como ocorre a evolução da aprendizagem da escrita. Tendo por base o trabalho experimental, as autoras constroem uma nova explicação sobre os processos e as maneiras pelas quais as crianças aprendem a ler e a escrever. No livro “Reflexões sobre alfabetização”, Ferreiro (1985) apresenta algumas idéias sobre a prática de alfabetização a partir das investigações sobre a psicogênese da escrita da criança. Segundo ela, assim como um sistema de representação da escrita é construído a partir de um processo histórico, as crianças também percorrem um caminho semelhante ao tentarem compreender como funciona um sistema de escrita já formulado e do qual elas não têm domínio. Partindo da concepção de que as crianças aprendem independentemente da escolarização, a autora exprime a idéia de que a criança pode construir um conhecimento sobre a escrita mesmo sem compreender o sistema de escrita; o traçado de “linhas onduladas ou quebradas”, “contínuas ou fragmentadas”, ou de “uma série de elementos repetidos” não pode ser considerado como escrita, salvo quando aquele que lê acompanhou como o material escrito foi produzido pela criança e consegue captar o que ela quis expressar (p. 18).

Em seus estudos, Ferreiro aponta que a escrita infantil progride regularmente, constituindo três períodos, a saber: distinção entre representação icônica e não-icônica; construção de diferenciação (qualitativa e quantitativa) da escrita; e fonetização da escrita. No período de representação icônica e não-icônica ocorrerá a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não-figurativas. A distinção entre desenho e escrita é fundamental para a construção da escrita pela criança. No desenho, os grafismos reproduzem a forma

dos objetos; ao escrever, os grafismos não reproduzem a forma dos objetos nem seus contornos ou sua disposição espacial. Segundo Ferreiro, as primeiras características da escrita infantil são as formas utilizadas (que a criança observa nos escritos produzidos socialmente e não se empenha em criar novas formas - letras) e a ordenação linear que elas ocupam, não indicando, necessariamente, uma convenção.

O que caracterizará o período posterior, o de construção de diferenciação (qualitativa e quantitativa) da escrita, será a tentativa das crianças em construir formas de diferenciação entre os escritos; é preciso garantir, por exemplo, que o que está escrito é o nome de um objeto ou de uma pessoa. Tentando fazer o texto ser compreendido, as crianças estabelecem critérios intrafigurais, relativos à: quantidade de letras necessárias para que o texto possa ser interpretado (cerca de três letras); qualidade das letras, devendo estas serem diferentes umas das outras e/ou estarem posicionadas de maneiras diferentes mas sem alterar a quantidade de letras. Uma palavra será diferente da outra em função da articulação desses dois critérios. Essas formas iniciais de diferenciação são chamadas de “hipóteses”.

Para Ferreiro (1985), este período de construção de diferenciações é chamado de hipótese pré-silábica, que é caracterizado pela despreocupação com as propriedades sonoras da escrita. Distinguir as escritas produzidas começa a gerar a necessidade de sistematização dos critérios de diferenciação. Se antes a relação do escrito com a fala não era observada, a marca do próximo passo, o da hipótese silábica, é justamente a de considerar essa relação. Começa a ficar evidente para a criança que as partes se relacionam com o todo quando ela descobre que “as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (p. 24). Quanto ao eixo quantitativo, fica clara a correspondência entre a quantidade de letras e a quantidade das partes que é reconhecido na emissão oral. Nesse momento, há um salto qualitativo na escrita da criança.

Segundo Ferreiro (1985), essa hipótese é muito importante porque ajuda na obtenção de um critério geral que contribuirá na regulação da quantidade de letras a serem escritas e direcionará o foco da criança quanto às variações sonoras entre as palavras. Apesar disso, a definição da quantidade de caracteres a serem utilizados na escrita se tornará contraditória pela necessidade de garantir um número mínimo de letras para que o escrito seja legível e de regular a interpretação dos caracteres escritos e a sua correspondência das sílabas emitidas sonoramente.

Outra característica a ser destacada é que as letras podem adquirir valor sonoro estável, o que levará à correspondência entre palavras semelhantes. A escrita atende também a esse critério, visto que se há semelhança entre as partes sonoras, o mesmo ocorrerá com aquilo que é grafado.

Os conflitos surgidos aí podem conduzir a criança a um outro processo. O período de transição entre a concepção silábica e a concepção alfabética da escrita, é chamado

de hipótese silábico-alfabética. A criança deixa para trás idéias já construídas para assumir outras novas, descobrindo que a sílaba é constituída de “elementos menores”, não podendo ser considerada como uma unidade (FERREIRO, 1985, p. 27). A escrita da criança é caracterizada pela aplicação da hipótese silábica (onde para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra) e a análise dos fonemas da sílaba.

Para Ferreiro (1985), posteriormente, inicia-se o período de fonetização da escrita. A criança utiliza a hipótese alfabética que é caracterizada pela correspondência entre fonemas e grafias, havendo a compreensão de que todos os fonemas devem ser representados. A criança passa a compreender que uma sílaba pode ter mais de uma letra em sua composição e que “a identidade do som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons” (p.27), sendo posta aí a questão ortográfica.

A progressão de um período para o outro estará relacionada diretamente com o conhecimento construído anteriormente pela criança, não havendo uma marca temporal fixa para a permanência em cada período. Grandes avanços poderão ser observados assim como a retomada da hipótese anterior àquela que a criança opera; o fato de a criança escrever alfabeticamente não dá garantia de que ela tenha dominado as regras já convencionadas da língua, mas já dá seus primeiros passos para a sua compreensão.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo de frequentar a escola, a criança já vivencia situações de leitura e escrita. Cercada por letreiros, rótulos, livros, revistas entre outros portadores de texto, ela se apropria do que seja ler e escrever a partir da observação que faz dos adultos nos contextos ao qual está inserida.

Ainda que a criança faça as suas experimentações que conduzirão ao desenvolvimento da escrita, o meio ao qual ela faz parte interfere sobremaneira nesse processo. Para o professor, estar em contato com as teorias que explicam o desenvolvimento da escrita contribui na condução das crianças durante a aprendizagem da escrita, visto que elas estarão sujeitas à escolarização e isso contribuirá para que haja a formalização de um conhecimento que começou a ser construído ainda com as experimentações de sua pré-história.

Cabe ressaltar que o processo de aquisição da escrita é também um processo de aquisição de uma habilidade motora, uma vez que ele só estará completo quando a criança tiver domínio de todos os componentes nele envolvidos.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de et al. **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREINET, C. **O método natural**: a aprendizagem da escrita. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, J. B. O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras área do conhecimento – Educação Física. **Idéias**, São Paulo, v. 19, p. 91-96, 1993.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem** – linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LURIA, A.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

NICOLAU, M. L. M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, pp.258-282, 1997.

PINO, A. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias**, São Paulo, v. 19, p. 97-107, 1993.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57

Alunos surdos 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Aprendizagem 2, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 89, 90, 97, 102, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 166, 168, 171, 172, 173, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 215, 227

Atuação profissional 2, 24, 108, 116, 132, 203

Atualidade 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 37, 163, 181

C

Competências 20, 23, 26, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 52, 68, 70, 81, 96, 146, 184, 192, 205

Contexto 2, 4, 6, 9, 11, 18, 21, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 53, 60, 69, 70, 71, 72, 76, 80, 84, 86, 98, 102, 106, 148, 163, 168, 169, 171, 172, 180, 184, 188, 189, 195, 199, 202, 203, 209, 210, 211, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 226

Criança 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 96, 97, 102

Cursos 16, 22, 37, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 124, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 143, 146, 151, 153, 154, 155, 159, 163, 179, 182, 189, 192, 193, 197, 207, 212

D

Docência 2, 1, 2, 3, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 75, 105, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 180, 181, 187, 200, 210, 227

E

Educação 2, 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 66, 67, 68, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 227

Educação inclusiva 166, 167, 168, 170, 173

Educador 4, 5, 20, 25, 47, 54, 57, 97, 98, 100, 101, 148, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 209

Ensino 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53, 54, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 97, 105, 106, 108, 109, 116, 119, 123, 126, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 227

Escrita 5, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 76, 77, 80, 208

Estágios 49, 94, 105, 124, 130, 131, 133, 134, 147, 162

Experiências 2, 18, 23, 24, 26, 37, 71, 92, 116, 124, 134, 137, 142, 154, 181, 183, 184, 192, 193, 199, 207, 210

F

Ferramenta 1, 2, 19, 53, 55, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 97, 201, 202, 208

Formação continuada 2, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 74, 182, 183, 193, 196, 197, 208, 212

Formação docente 16, 17, 30, 32, 141, 146, 148, 205, 210

Formação inicial 1, 2, 19, 24, 37, 43, 109, 111, 132, 193, 211

Formação pedagógica 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 73, 112, 182

Fundamentos 34, 69, 70, 92, 108, 150, 151, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 204, 211

H

Habilidade 13, 25, 65, 95, 96, 97, 146, 195, 201, 202, 204

História da educação 33, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 162

I

Identidade docente 1, 2, 46, 48, 139, 146

Importância 2, 1, 2, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 22, 27, 35, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 119, 126, 130, 155, 156, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 183, 188, 189, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210

Infância 11, 48, 56, 86, 90, 97, 101, 102

Influência 43, 46, 55, 96, 216, 220, 224

Intencionalidade 38, 163, 190

L

Libras 78, 166, 169, 170, 173, 174

Linguagem 23, 58, 59, 60, 61, 66, 71, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 158, 165, 166, 169, 171, 174, 184, 195

Língua materna 169

P

Pedagogia 3, 5, 9, 10, 14, 16, 30, 44, 46, 56, 57, 69, 70, 81, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 151, 153, 154, 155, 162, 165, 174, 175, 186, 187, 199, 204, 212, 227

Pedagógico 9, 16, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 29, 32, 36, 42, 54, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 137, 140, 143, 149, 163, 165, 166, 167, 175, 181, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 209

Perfil 10, 11, 37, 87, 89, 103, 105, 106, 108, 109, 114, 131, 132, 145, 175, 192, 221

Pesquisador 10, 11, 12, 14, 15, 99, 116, 117, 133, 135, 192, 193, 194, 205, 206, 212

Planejamento 19, 74, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 145, 155, 189, 194, 195, 207

Político 2, 4, 19, 32, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 143, 149, 151, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 193, 194, 207

Prática 2, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 56, 63, 74, 76, 83, 89, 90, 91, 92, 134, 137, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 154, 160, 162, 163, 164, 171, 173, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

Práxis 2, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 18, 22, 28, 33, 34, 35, 38, 42, 43, 156, 158, 160, 161, 165, 188, 189, 190, 191, 192

Práxis pedagógica 2, 22, 28, 188, 190, 191

Princípios 30, 36, 50, 72, 95, 151, 152, 154, 159, 163, 164, 173, 176, 179, 185, 189, 191

Processo 2, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 85, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 113, 114, 120, 123, 129, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 153, 156, 157, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215

Professores 1, 2, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 121, 123, 132, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 159, 163, 165, 166, 169, 171, 173, 174, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,

203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213

Professor universitário 17, 19, 21, 25, 29, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 181, 182

Projeto 27, 32, 67, 68, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 155, 163, 165

R

Realidade 3, 4, 5, 10, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 37, 49, 50, 52, 53, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 83, 84, 86, 90, 91, 141, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 173, 178, 180, 183, 187, 188, 191, 194, 195, 199, 203, 206, 208, 210

Reflexão 2, 3, 8, 9, 10, 12, 16, 19, 25, 27, 28, 34, 35, 38, 43, 51, 70, 73, 81, 90, 140, 141, 148, 175, 180, 194, 195, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212


U

Universidades 19, 21, 25, 26, 27, 28, 41, 105, 106, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 126, 128, 134, 135, 153, 155, 178, 179, 182, 185

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de


PROFESSORES

e a identidade docente 2



 **Atena**
Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022