

**Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)**

**Filosofia  
Política,  
Educação,  
Direito e  
Sociedade 4**

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e  
Sociedade 4

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-097-1

DOI 10.22533/at.ed.971190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.  
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

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

## APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A INFLUÊNCIA DE PARADIGMA NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS E ENSINO DE APRENDIZAGEM NA GESTÃO DO CONHECIMENTO	
Carla Cristina Sousa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9711904021	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950	
Silvana Maria da Silva	
Jeferson Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9711904022	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
A ESCOLA RECONHECENDO SEU PODER COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Géssica Dal Pont	
DOI 10.22533/at.ed.9711904023	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>25</b>
A CULTURA VISUAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA	
Luiz Carlos Cerquinho de Brito	
Valdejane Tavares Kawada	
DOI 10.22533/at.ed.9711904024	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>38</b>
A ACEITAÇÃO PRÓPRIA DA CRIANÇA SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA EM LIBRAS: UMA ANÁLISE EM FREUD	
Bianca Barros Viana	
DOI 10.22533/at.ed.9711904025	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>51</b>
LAS DISCIPLINAS 'PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS' Y SUS CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE QUÍMICA EN BRASIL: UN ESTUDIO DE CASO	
Elber Ricardo Alves dos Santos	
Lenalda Dias dos Santos	
Maria Clara Pinto Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.9711904026	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
PROFESSOR ARTICULADOR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA SESI-RS	
Sônia Elizabeth Bier	
Danielle Schio Rockenbach	
Luiza Seffrin Zorzo	
Joice Welter Ramos	
Marta Moraes Bitencourt	
DOI 10.22533/at.ed.9711904027	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>70</b>
LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE: USO DO “INTERNETÊS” ONLINE LANGUAGE AND TECHNOLOGY: USE OF THE INTERNETÊS	
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira Caio Abitbol Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9711904028</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>78</b>
LUDICIDADE E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nayara Paloma Vieira Galdino Thays Evelin da Silva Brito Kátia Farias Antero	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9711904029</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>82</b>
LUGAR DE ALUNO É NA COZINHA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	
Janaína Moreira Pacheco de Souza Fabrício Nelson Lacerda Carolina Barreiros de Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>93</b>
“MALA DA LEITURA”: A LEITURA EM MOVIMENTO	
Mariângela Gomes de Assis Elisângela Justino	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>100</b>
MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR EUGÊNIO JARDIM: O QUE NOS REVELA SEU “TERMO DE VISITA”?	
Márcia Campos Moraes Guimarães Maria Aparecida Alves Silva Kênia Guimarães Furquim Camargo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>114</b>
MÉTODO DA COMPOSTEIRA ( <i>BIN METHOD</i> ) PARA COMPOSTAGEM DE CARÇAÇAS DE ANIMAIS EM CATALÃO	
Marcelo Victor Mesquita Pires Ed Carlo Rosa Paiva Priscila Afonso Rodrigues de Sousa Jupyracyara Jandyra de Carvalho Barros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>129</b>
MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950	
Silvana Maria da Silva Jeferson Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040214</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>137</b>
NOMADISMO DIGITAL: AUTONOMIA E MOBILIDADE NA EDUCAÇÃO	
Rozevania Valadares de Meneses César Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>149</b>
A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR – AÇÃO E REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE	
Faraídes Maria Sisconeto de Freitas Fabiana Helena Silva Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>157</b>
A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA PROBABILIDADE CONDICIONADA	
Carla Maria Lopes da Silva Afonso dos Santos Cristina Paula da Silva Dias Maria José Pinto da Silva Varadinov Joaquim Manuel Baltazar Vaz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>165</b>
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE: AS PROPOSIÇÕES OFICIAIS E A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Leila Procópio do Nascimento Valeska Nahas Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>184</b>
O CURSO DE HOSPEDAGEM DAS EEEPs DO CEARÁ E A CONTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS EM SEU PROCESSO FORMATIVO	
Maria Lucimar Vieira Ângela Onofre Lima Francisco José Assunção da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>196</b>
O CURSO NORMAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA ASSOCIAÇÃO INSTRUTIVA JOSÉ BONIFÁCIO DE SANTOS- AIJB	
Lúcia Tavares Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>211</b>
A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	
Flávia Barbosa de Santana Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97119040221</b>	

**CAPÍTULO 22 ..... 222**

A AVALIAÇÃO OBJETIVA DOS CONHECIMENTOS DE MATEMÁTICA À ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS: CONSTRUÇÃO E RESULTADOS DE UM TESTE ESTANDARDIZADO DE CONHECIMENTOS - PMAT

Maria Helena Morgado Monteiro  
Maria João Rosado de Sousa Afonso  
Fernanda Marília Daniel Pires

**DOI 10.22533/at.ed.97119040222**

**CAPÍTULO 23 ..... 230**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS

Natalia Ribeiro Ferreira  
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

**DOI 10.22533/at.ed.97119040223**

**CAPÍTULO 24 ..... 243**

O ENTENDIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR SOBRE O CONCEITO DA HOMOSSEXUALIDADE

Joseanne Aparecida Maramaldo Levi

**DOI 10.22533/at.ed.97119040224**

**CAPÍTULO 25 ..... 249**

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Filipe Celestino Girão Nobre  
Juliana Campos da Silva  
Francisca Bertilia Chaves Costa  
July Grassiely de Oliveira Branco  
Ana Maria Fontenelle Catrib

**DOI 10.22533/at.ed.97119040225**

**CAPÍTULO 26 ..... 260**

REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francine Mendes dos Santos  
Itana Nogueira Nunes

**DOI 10.22533/at.ed.97119040226**

**CAPÍTULO 27 ..... 266**

REDES SOCIAIS E COMPORTAMENTO POLÍTICO VIOLENTO: UMA SÍNTESE DAS AMEAÇAS AOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Jonas Modesto de Abreu  
Danielle Pereira de Melo

**DOI 10.22533/at.ed.97119040227**

**CAPÍTULO 28 ..... 278**

RIZOMA E EDUCAÇÃO: GILES DELEUZE E FÉLIX GUATARI, CONTRIBUIÇÕES JUNTO A EDUCAÇÃO

Beatriz Ferrari Westrup  
Jocilene Fernandes Cruz  
Sibele Guedin Custódio

**DOI 10.22533/at.ed.97119040228**

**CAPÍTULO 29 ..... 282**

TRABALHO E SER SOCIAL: TRANSFORMAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DAS CLASSES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Alexandra Queiroga Cavalcante Bezerra

Ana Candida Chagas Alencar

Carmem Maria Vieira de Amorim

Francisco Rivelino Oliveira Nascimento

Geicy Caroline Duarte Caldas

**DOI 10.22533/at.ed.97119040229**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 293**

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS

**Natalia Ribeiro Ferreira**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís - MA

**Marise Marçalina de Castro Silva Rosa**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís - MA

**RESUMO:** No presente estudo discute-se a experiência de alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social da rede pública de ensino, por meio da atividade denominada Atos de Leitura Triangulada, que se configura pela mediação da extensão universitária articulada ao ensino e à pesquisa no Projeto Escola Laboratório.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atos de Leitura Triangulada. Alfabetização. Letramento.

**ABSTRACT:** In this study we discuss the literacy experience and literacy of boys and girls in situations of social vulnerability teaching the public through the activity called Acts of triangulated Reading. Which is configured through the mediation of the articulated university extension education and research in laboratory school project.

**KEYWORDS:** Acts of triangulated Reading. Literacy. Literacy.

### 1 | INTRODUÇÃO

Falar de alfabetização, letramento e vulnerabilidade social na atualidade significa mergulhar em um campo de conhecimentos diversificados e desafiadores. Nesse sentido, situa-se um nível de complexidade desse campo oriundo das especificidades, tanto da perspectiva de alfabetizar letrando como, na prática, possibilitar que crianças em situação de vulnerabilidade social se apropriem da língua materna.

Nos últimos anos, a alfabetização e o letramento começaram a desenharem-se como campo de conhecimentos específicos de aprendizagem da língua materna. Surgiram assim, diversas explicações teóricas que alargaram a concepção de alfabetização vista apenas como aquisição de um código de escrita, para uma apropriação de um sistema de representação da língua como instrumento cultural complexo. Situam-se ainda, os letramentos múltiplos como possibilidades reais nesse processo de aprendizagem.

Compreender a escola como território de conflitos e a perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo articulador das práticas de ensino, possibilitaram-me ver a escola por dentro, com suas contradições e lutas. Entretanto, com

suas janelas de oportunidades, como uma agência formadora em potencial, como em um *continuum*, escola e universidade, de forma interativa, formam professores e professoras alfabetizadores.

Assim, tratar do alfabetizar letrando com crianças vulneráveis é colocar em discussão o papel da escola como promotora de educação, do educador como instrumento principal de tais práticas e do educando como elemento fundamental do processo de aprendizagem. Entretanto, podemos observar que por lado houve a grande expansão da escola pública, por outro, ainda não conseguimos inserir uma educação de qualidade para esse público historicamente excluído (CASTRO, 2010).

Essas questões incitam a dizer que esse processo de “exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003, p. 44).

A escola vem, assim, trabalhando em sentido duplo, abrindo vagas aos alunos das classes populares e também os excluídos, em muitos casos focando somente os erros, pois dentro do processo educativo cada um é responsável por si. O que tem levado maior parte dos educandos a se fecharem e desistirem, pois na maioria das vezes os seus esforços não são reconhecidos (DUBET, 2003).

Tais fatores supracitados fizeram surgir alguns questionamentos ao entrarmos em contato com o campo de pesquisa, a U.I.J.G.C (escola da rede estadual do Maranhão), onde é desenvolvido o Projeto Escola Laboratório – PEL. Sendo assim, em função dos Atos de Leitura Triangulada (ALT) foi que surgiu a categoria Vulnerabilidade Social e questões como: O que são os Atos de Leitura Triangulada e como eles geram apropriação de saberes sobre alfabetização e letramento pelos meninos e meninas dos anos iniciais do ensino fundamental que estão em situação de vulnerabilidade social? Quais os fundamentos teórico-metodológicos dos ALT e como promovem a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social? Quais as contribuições do PEL na formação dos discentes do curso de Pedagogia? Como a escuta contribui no processo de apropriação da língua materna de educandos socialmente vulneráveis?

Tendo em vista esses questionamentos, a pesquisa teve como objeto de estudo *analisar as contribuições dos Atos de Leitura Triangulada no processo de Alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social e a relação de sentido destes no processo de apropriação da leitura.*

Para isso, a presente pesquisa teve como principais bases teóricas as concepções pedagógicas de Freinet (1998) e Paulo Freire (1989), na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007), na Teoria da Atividade segundo Leontiev (1978), nos escritos do francês Élie Bajard (2008), no sociólogo Bernard Charlot (2000), em Ferreira (2009), Soares (1998), dentre outros que discutem a temática abordada.

Os procedimentos metodológicos abordados na pesquisa basearam-se no estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2005) caracteriza-se como uma

instância particular dentro do processo educativo, onde o pesquisador – instrumento principal da pesquisa – estará em contato constante com os agentes sociais. Assim, ancorados no estudo de caso do tipo etnográfico, buscamos responder o que acontece nos Atos de Leitura Triangulada, que promoveu a alfabetização de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social. Optamos pela abordagem qualitativa, pois consideramos que essa abordagem não se apresenta imutável, deixando assim, que os investigadores explorem sua imaginação e criatividade ao buscar novos aspectos na investigação. Para conduzir e guiar todas as opções práticas da pesquisa, usamos o conceito de *campo* do sociólogo Pierre Bourdieu (2002), que nos levou a verificar que o objeto não está isolado daquilo que está ao seu redor, ou seja, analisamos o conjunto dos elementos relacionado ao objeto de forma relacional.

O trabalho encontra-se configurado da seguinte forma: primeiramente iremos apresentar os Atos de Leitura Triangulada e seus fundamentos; em seguida, será feita uma análise do processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

## 2 | A ALFABETIZAÇÃO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA

Falar sobre vulnerabilidade social no que tange à alfabetização de crianças com histórico de insucesso escolar configura-se como algo permeado por inquietações, ainda mais quando nos encontramos em um cenário repleto de desigualdades no campo social, cultural e econômico. Assim, o Projeto Escola Laboratório, por meio dos Atos de Leitura Triangulada, consubstanciou em elemento fundamental no processo de alfabetização e letramento como veremos a seguir.

### 2.1 Conhecendo os Atos de Leitura Triangulada

Os ALT, atividade criada em vista de promover a alfabetização de crianças com dificuldades na apropriação da leitura e da escrita, foi sistematizado para atender no tempo de cinquenta minutos e em cinco momentos denominados como: *entronização*, *leitura mediada*, *leitura conjunta*, *o desafio de ler* e *produção da escrita*.

O primeiro Ato foi denominado de **entronização**, que se caracteriza como a preparação para o acesso aos livros e portadores de textos diversos, tendo em vista o acesso à cultura letrada, ou seja, nesse ato a criança inicia a exploração dos elementos gráficos, das ilustrações, editora e autores. Nesse momento os meninos e as meninas têm liberdade para folhear os materiais disponíveis, levantando as ideias do conteúdo do livro, observarem as imagens, fazendo, assim, a primeira leitura.

Em seguida, por intermédio do mediador, as crianças entraram em consenso sobre qual livro seria lido. Neste primeiro momento os autores que fundamentam este ato são Vygotsky (2007), Bajard (2012) e Foucambert (1994). Segundo o último, não

basta apenas alfabetizar, é preciso leiturizar, é preciso que as crianças escolham seus textos, desenvolvendo a sua autonomia de leitor.

Esse ato potencializa a formação de um leitor crítico. No momento em que é permitida a autonomia da escolha a criança, ela começa a fazer uma relação de sentido com o livro, pois a envolve no processo como agente ativa e capaz de fazer opções, como afirma Bajard (2012).

O segundo Ato é a **leitura mediada** por alguém que já se apropriou e alcançou o nível mais ampliado de desenvolvimento do ato de ler. Então, após a escolha do portador, consentida pelos três – mediador e as duas crianças – para ser lido naquele momento, a leitura acontece de forma pausada, pois faz-se importante a identificação apontando para o que está sendo lido. Esse momento de escuta, segundo Bajard (2007), é importante por proporcionar aos ouvintes uma interação direta com o que está sendo lido, uma vez que na escuta do texto o aluno, mesmo não tendo domínio da leitura, se sente parte dela, pois consegue dar significação ao que ouve.

O segundo ato também se consolida como um instrumento importante para as crianças, pois através do mediador, elas conhecem a sonorização do texto e as imagens gráficas. Pode-se afirmar como sendo a elaboração de um segundo sentido, já que no primeiro ato ela tem o sentido da escolha (BAJARD, 2002).

No terceiro Ato a tutora faz a **leitura conjunta** com uma criança de cada vez. Esse momento dá apoio ao leitor que está em processo de apropriação da língua materna. Nessa etapa todos leem, escutam e nenhum dos alunos se sente inferior ao conhecimento de um que já domine a leitura, todos participam de acordo com suas possibilidades e vão se apropriando de informações por meio de uma experiência direta com o ato de ler lendo. Resultante de um esforço intelectual que, com base na afetividade dos agentes sociais do projeto para com as crianças, ler, decifrar e compreender ganha contornos de atos de leitura por triangulação e forte intencionalidade.

Esse ato ancora-se estritamente em Vygotsky (2007) pelo fato de a leitura ser exatamente mediada. Assim, entra em ação a zona de desenvolvimento proximal, em que a criança só consegue fazer a leitura com a ajuda do tutor, resultando no desenvolvimento real, no qual a criança no ato à frente consegue ler sozinha.

No quarto Ato a criança é **desafiada a ler** sozinha o texto anteriormente lido pela tutora. Em seguida, a outra criança também é **desafiada a ler**, fechando o ato de triangulação e, como ocorre a leitura de ambos os participantes da triangulação, os alunos tutoriados tendem a prestar atenção no intuito de compreender, apreender o lugar das palavras no texto, das imagens e a que frases e palavras se referem, muitas vezes, no momento da leitura, produzindo as ações apresentadas pelo tutor como a leitura de forma pausada e apontando com o dedo ou o lápis.

Nesse momento de exercício de leitura pelos alunos, o texto recebe um novo olhar; as expressões no tom de voz são diferentes, dando a cada ato de ler uma nova vida. E é importante ressaltar que os meninos e as meninas, no ato de ler, são livres para ler o texto ou fazer as modificações a partir da imagem ou palavra que veem,

ou seja, duas pessoas escutam o que ela consegue ler, do jeito que sabe. Para este quarto ato nos apoiaram os escritos Bajard (2007) e Freire (1979), pois os alunos têm liberdade para não apenas ler o que está escrito, mas transformá-lo.

O quinto ato denominado **produção da escrita** é o momento de objetivação da compreensão do texto lido por meio de desenhos, escrita espontânea, reescrita de texto. Os meninos e meninas sentem-se leitores e produtores de um conhecimento, de seus próprios textos, porque eles se apropriam de algo para escrever e falar, desenvolvendo linguagens. As crianças não são obrigadas a escrever, por isso elas têm liberdade para expor o que escutaram pelo desenho, que é uma das atividades em que conseguimos compreender como a criança vê o texto; nesse ato a criança se sente à vontade para falar de si e de como se sente no espaço onde o projeto é desenvolvido. Este ato apoia-se na teoria da Atividade de Leontiev (2005) e na escrita como instrumento cultural complexo de Vygotsky (2007).

Nos momentos do agrupamento para os Atos de Leitura Triangulada, as crianças podem sentar com o colega que quiserem ou podem ser colocados com um aluno que já tenha desenvolvido uma competência na leitura ou escrita.

Em síntese, os Atos de Leitura Triangulada são: leituras feitas pela estagiária-tutora; leitura conjunta: tutora e aluno; leitura feita pelo alfabetizando, culminando com a produção escrita do leitor em processo de apropriação da escrita.

Assim, ao observar os cinco momentos que interagem e se completam, é possível afirmar que os ALT possibilitaram aos educandos envolvidos entrarem em contato com a tríade: livro, habilidade de leitura e intimidade (CHARTIER, 1991).

## **2.2 Alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social**

Discutir alfabetização e letramento na atualidade se coloca ainda como uma tarefa carregada de desafios. Nas últimas décadas o campo da alfabetização veio se complexificando e por consequência, o campo do letramento também tem alargado o seu conceito.

Assim, com pouco aprofundamento teórico, era considerada alfabetizada aquela pessoa que sabia ler e escrever; por sua vez, letrado era aquele indivíduo que sabia ler e escrever, e ainda respondesse adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Em decorrência desses conceitos *empobrecidos*, por vezes, ambos confundidos e até fundidos. Nessa perspectiva, ao longo das últimas décadas, os conceitos de alfabetização e de letramento foram se reformulando e se redefinindo por diversos autores do cenário nacional e internacional.

Tfouni (1995) enfatiza que enquanto a alfabetização ocupa-se da apropriação da linguagem escrita pelo indivíduo ou por grupo de indivíduos, o letramento se amplia e centra-se nos aspectos sócio-históricos de um sistema escrito para uma sociedade.

Para Soares (2004, p. 97), alfabetização e letramento têm conceitos distintos. A

alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” e o letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Segundo a autora, essa distinção se faz importante, pois os dois processos “distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”.

Assim, apesar das diferenças, a autora enfatiza que ambos devem ser trabalhados de forma indissociável, isto é, deve-se alfabetizar e letrar, por meio de portadores diversificados como revistas, jornais, livros, folhetos e etc. E ainda as práticas de alfabetização e letramento devem fazer sentido e estarem ligadas à vida do aluno. Por isso, não se pode primeiro alfabetizar e depois letrar, esta prática deve ser abolida.

O PEL por meio dos ALT tem oportunizado às crianças a se expressarem, como destacado por Rosa (2014) em entrevista concedida para este estudo,

Os ALT se consubstanciam como uma comunidade leitora é essa comunidade interagindo, sem ninguém colocar pra si uma obrigação, eu tenho que ler por que a tia quer que eu leia e sim por que eu tô gostando de fazer parte dessa triangulação. Uma das grandes contribuições e da parte das atividades, para as crianças escreverem livremente. Então o texto lindo é importante, eu colocar a criança para copiar para reproduzir a escrita, mas no momento em que ela vai, ela se manifesta como ela sabe, no momento em que ela utiliza esse conhecimento sobre a língua para comunicar o pensamento dela, fazendo uma narrativa, fazendo uma escrita, então isso é carregado de sentido.

Sentido que só é significativo por fazer com que a criança sinta o desejo de se expressar, de se comunicar, sinta a necessidade de aprender, porque não vem de fora para dentro, mas de dentro para fora. Assim, práticas como as do PEL têm oportunizado às crianças uma alfabetização entrelaçada a práticas de letramentos e de expressão da escrita ou, como diria Soares (1998), tem alfabetizado e letrado em um contexto onde a escrita e a leitura fazem sentido e estão ligadas à vida dos alfabetizandos.

Nesse sentido, o PEL, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vem ao longo de dezenove anos, propiciando que meninos e meninas em situação de fracasso, muitas em situação de vulnerabilidade social, se apropriem da leitura e da escrita com significação e sentido.

Assim, foi de suma importância saber quem eram essas crianças em situação de vulnerabilidade social. Como elas se sentem? Esses meninos e meninas são crianças oriundas de famílias desestruturadas, que têm pouco ou nenhum poder aquisitivo e vivem abaixo da linha da pobreza. Essas crianças, ao entrarem na escola, sentem-se fragilizadas, inseguras e emersas de incertezas e não pertencimento ao ambiente em que vivem. Tal fato tem contribuído de forma significativa para o grande número de alunos com dificuldade na apropriação da língua materna – em situação de fracasso escolar. Ao percebermos isso, notamos que esses meninos e meninas se encontram em dois planos de vulnerabilidade social, como veremos na figurar a seguir.



Figura 1: Triangulação de vulnerabilidade social em que as crianças estão expostas

Fonte: Pesquisa e estudo do Projeto Escola Laboratório – PEL

Segundo Silva (2007, p. 8), a vulnerabilidade social revela-se em dois planos: estrutural e subjetivo. “No plano estrutural pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incertezas, insegurança, de não pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores”. Assim, através da pesquisa, da observação e por meio das narrativas das histórias de si e pelo próprio comportamento dos educandos, notamos que ao iniciarem as atividades do PEL, esses meninos e meninas encontravam-se em dois planos de vulnerabilidade social.

Conhecer, aprender a escutá-las e dar voz a elas foi o que nos possibilitou perceber que estavam nos dois planos de vulnerabilidade. As crianças da escola campo, como destaca Rosa (2014), “eram compreendidas em função dos lugares que elas moravam, com quem elas moravam, com quem elas vivem e do que os pais tinham”. A escola fazia uma leitura negativa dos seus educandos, o que vinha gerando o “fracasso escolar”, o sentimento de não pertencimento daquele espaço e principalmente a exclusão (CHARLOT, 2000).

Assim, esses fatos exigiam de nós uma leitura positiva ou otimista da realidade daqueles educandos. Como destaca Charlot (2000, p. 30), fazer

uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, pergunta-se o que sabem (apesar de tudo), o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura promover.

Nesse sentido, buscamos não recriar, não apontar os erros, mas entender o fato de aquela criança não ter conseguido se apropriar da leitura e da escrita. Isto é, fizemos uma nova leitura daquele educando, lemos de outro modo o que era lido com ausência pela “leitura negativa” (idem). A leitura positiva feita pelo PEL desmistificou as narrativas de si, narrativas de incapacidade do que queriam ser ou fazer.

E por que ouvir as crianças que fazem parte dos ALT? Porque elas têm muito a

dizer e muito a ensinar. Ao escutá-las, não apenas damos a oportunidade de falarem o que sentem, mas nos oportunizamos compreendê-las. “Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos” (FERREIRO, 2009).

Foram muitas as narrativas de si nos ALT; meninas esperanças por alguém que as escutasse, mas não as julgasse. Crianças que têm escutado ao longo da sua trajetória escolar apenas os erros cometidos, as palavras escritas erradas e a comparação de si com os outros coleguinhas que se apropriaram da língua escrita.

Nessa perspectiva, as crianças chegam ao projeto inseguras e incertas de seu lugar naquele campo. Muitas delas afirmam que não vão aprender, pois são incapazes e “burras”. Essas crianças não afirmavam isso por se acharem “incapazes” ou “burras”, mas porque as fizeram acreditar em sua incapacidade.

Nessa parte daremos voz aos meninos e meninas que participaram do PEL. Assim, elas serão representadas por quatro crianças, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Aqui elas serão descritas com E1, E2, E3 e E4.

Educando	Idade	Gênero
E1	10 anos	Feminino
E2	10 anos	Feminino
E3	10 anos	Masculino
E4	11 anos	Masculino

Quadro 1: Caracterização das crianças selecionadas para o estudo

Fonte: Registro pesquisa de campo

No quadro acima, as crianças selecionadas têm idades aproximadas. A escolha desses meninos e meninas foi motivada por suas histórias de vida. Educandos em situação de fracasso e que estavam em dois planos de vulnerabilidade social (estrutural e subjetivo). Nessa perspectiva, destacaremos algumas das narrativas de si e sobre os ALT que elas fizeram no momento de mediação.

No momento dos atos era perceptível que aqueles cinquenta minutos ou uma hora representavam para eles um novo jeito de aprenderem a ler e a escrever. Aquele momento tinha um significado maior, eles podiam falar, escolher e se expressar do jeito que sabiam sem nenhum pré-julgamento de suas capacidades.

O quinto ato era o momento de expressão da escrita, mas também era o momento em que podiam falar de si, narrarem histórias suas e por meio das narrativas pedirem socorro, pois finalmente haviam achado alguém que as escutassem e assim conseguiram ver sentido e significação na apropriação da linguagem escrita. Isso só foi possível, pois foram mobilizados por uma leitura positiva (CHARLOT, 2011).

Educandos	Narrativas de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social
E1	Tia, eu tenho muito medo do meu padrasto, ele tá preso e disse quando sair da cadeia ele vai matar minha mãe. Eu tenho muito medo dele tia. Eu não quero que ele saia de lá, tenho medo dele tia... Tenho muito medo dele fazer mau pra minha mãe e pro meu irmão.
E2	eu vim para o projeto porque eu não sei ler, mas tia eu sabia ler, eu apenas desaprendi. É muito triste, a história a senhora quer saber? Sim. Eu Desaprendi a ler quando presenciei o meu pai morrendo. Nós estávamos juntos e começaram a correr atrás dele, ele segurava a minha mão e dizia pra mim correr também e não olhar para trás, ao chegar próximo de casa ele pediu que eu entrasse e fecha-se a porta, mas eu não consegui tia, eu não queria deixar meu pai morrer, eu fiquei parada na porta, eu congelei tia, como ele viu que eu não conseguir fecha a porta, ele foi fechar ai deram tiro nele e ele caiu morto na porta de casa. Eu gostava muito do meu pai, ele me amava muito tia tudo que ele tinha ele dividia comigo. Eu lembro que o último presente que ele tinha era um bombom e ele dividiu comigo.
E3	“Tia eu não gosto do meu padrasto por que ele bate muito na minha mãe, ni mim e nós meus irmãos. Ele chega bêbedo e quebra tudo. Eu queria que ele fosse embora e ficasse só eu, minha mãe e meus irmãos, eu ia ser mais feliz eu amo muito minha mãe”.
E4	“Tia eu não moro com minha mãe, eu moro com minha tia, meu irmão e meu primo. Eles dois são muito inteligente tia e são mais novo do que eu. Queria muito aprender a ler, eu queria muito ser inteligente. Eu não sei ler, eu sou burro, não consigo fazer nada. Tia todo mundo fala que sou burro. Meu irmão mais novo sabe ler, meus colegas lá da sala sabem ler e só eu não sei. [...] Eu não vou aprender, não consigo aprender a senhora tá perdendo seu tempo comigo, tô avisando”.

Quadro 2: A narrativa de si dos educandos no momento dos ATOS

Fonte: Registro da pesquisa etnográfica

As narrativas acima falam muito dessas crianças. No momento da triangulação foram contadas histórias que não foram ditas antes, pois faltava confiança e alguém para escutá-las e compreendê-las.

As crianças E1 e E3 relatam ao mediador, no quinto momento dos atos, seus medos e os seus desejos. Já E2 justificou à mediadora em um dos momentos dos atos o trauma que sofreu e o bloqueio que sentiu. Na narrativa de E4 observa-se que era um menino amargurado por uma leitura negativa no ambiente familiar e na escola.

Por meio das narrativas é perceptível a confiança que as crianças têm no mediador ao expor suas emoções. Isso é fundamental na relação professor-aluno, pois influencia e tem contribuído de forma significativa na aprendizagem dos meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social inseridos no PEL. Para Vygotsky (2000, p. 146),

O aspecto emocional do individuo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objetivo de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo.

O autor ainda complementa que:

A emoção não é uma ferramenta menos importância que o pensamento. A

preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do pensamento educativo (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Assim, podemos perceber que o emocional está diretamente ligado à vida escolar das crianças. Saber ouvir, dialogar, deixar que elas se expressassem foi de fundamental importância no processo de alfabetização das crianças, pois os fatores externos têm influenciado suas aprendizagens.

Ao serem tratadas de forma afetuosa pelos mediadores, as crianças foram criando uma relação significativa com o PEL. Nessa perspectiva, as crianças começaram a narrar aspectos significativos dos ALT.

Educandos	Narrativas de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social
E1	Tia eu gosto muito de tá aqui, a senhora me chama todo dia que vier aqui. Eu gosto muito de ler os, também gosto da senhora e da tia Marise, não tia eu gosto das outras tias e do tio também, a atividade que a gente faz aqui é legal, não é chata igual a lá da sala.
E2	Eu gosto dos livros do projeto. Eu gosto de ler o leão e o camundongo. Eu gosto de ler e ouvir a tia Cynthia fazer leitura.
E3	Tia eu gosto muito de tá aqui, aqui nos lemos muitos livros. Eu gosto muito do livro bruxa e bruxa venha a minha festa e dos sete cabritinhos também. Aqui é legal eu gosto, aqui todo mundo é legal.
E4	Tia eu gosto de vim pra cá porque a gente aprende a ler novas histórias atividades e as professoras são muito legais com a gente e também a gente faz desenhos muitos legais e aprender, a saber, ouvir um colega. Nos livros aprendemos muitas coisas.

Quadro 3: A narrativa dos educandos de significação

Fonte: Registro da pesquisa etnográfica

Acima são trechos retirados das narrativas das crianças no momento dos ALT. Cada uma delas expõe de forma significativa o momento de mediação. Em suas falas percebemos a relação de sentido que elas fazem com livros, do “gostar de ler”. Em sua narrativa, E1 demonstra além do gosto pelos livros, o sentimento que tem pelos mediadores. E2 relata que gosta de ler e de ouvir a mediadora fazer leitura. E3 relata que gosta de estar no PEL, pois lá lê livros, o que impulsiona a pensarmos que na sala de aula ele não os lê. Ao narrar sua experiência no projeto, E4 conta que aprende a ler novas histórias e demonstra o gosto que tem em fazer as atividades, assim como os demais, demonstra a relação afetuosa com os mediadores.

A afetividade atua de forma eficaz na aprendizagem dos alunos. Quando o professor é afetuoso possibilita uma formação mais humana, pois nem sempre, como observamos nas primeiras narrativas, as crianças têm um ambiente social e familiar adequado para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, para que os alunos possam se desenvolver é necessário que não se separe o pensamento do afeto (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Vygostky (2003, p. 121),

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor os exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

Saber o que os educandos sentem é essencial para construirmos atividades com significação e sentido. Suas emoções revelam muito de si e os bloqueios que sentem no processo de apropriação da leitura e da escrita. Daí a importância de escutá-las, pois ao narrarem fatos vividos e percebidos, elas nos permitem a recriar um novo caminho para uma aprendizagem emocionalmente estimulante e significativa.

### 3 | CONCLUSÃO

Este estudo se propôs investigar as mediações extensionistas por meio dos Atos de Leitura Triangulada com meninos e meninas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social, e as contribuições deste estudo na apropriação da leitura com significação e sentido. Assim, para alcançar o objetivo proposto foi necessário delimitar o percurso metodológico para analisar o campo de pesquisa.

Conclui-se que as crianças inseridas nos momentos de mediação, não apenas se alfabetizaram, mas foram letradas, o que possibilitou mudanças significativas de comportamento no PEL e nas suas respectivas salas de aulas. Do mesmo modo, os discentes do curso de Pedagogia envolvidos no projeto de extensão, se apropriaram de práticas docentes inovadoras por meio dos ALT, o que nos permite dizer que houve uma relação dialógica entre Universidade e Sociedade – uma extensão-comunicação –, onde ambos ensinaram e aprenderam.

Percebemos que o que acontece nos ALT e que promove a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social é a mobilização para aprender. Isso ocorre, pois não são pré-julgados, reprimidos e nem são focados os erros no processo de aprendizagem. Os meninos e as meninas são vistos como agentes ativos do processo e respeitados como crianças. Além disso, a afetividade contribuiu de forma significativa, pois como ressalta Vygotsky (2003), pensamento e afeto são indispensáveis para a aprendizagem. Assim, a afetividade dos bolsistas e da coordenadora do PEL foi o que propiciou uma relação de sentido e ajudou os educandos a superarem as dificuldades. Igualmente, a inserção na cultura letrada por meio de portadores diversos também gerou mobilização, fazendo com que 95% dos educandos participantes do projeto se apropriassem da leitura e da escrita.

Portanto, podemos concluir que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no PEL foi o que corroborou para a sistematização dos ALT que se consubstanciam como inovação pedagógica ao propiciar que meninos e meninas em situação vulnerabilidade social se apropriem da leitura e da escrita, ao passo que os futuros professores foram envolvidos em uma experiência concreta “que colabora para

a estética de um *habitus* professoral” (ROSA, 2010, p. 13). Houve também mudanças nas práticas das docentes da escola campo e na leitura que faziam das crianças.

## REFERÊNCIAS

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

**Da escuta de texto à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

**Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, pp. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CASTRO, Jane Margareth de. Educação e pobreza: provocações ao debate. In: **Vulnerabilidade Social e Educação**. Salto para o futuro. Ano XX. Boletim 19- novembro de 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. In: **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, n. 10, pp. 89-96, 2009. Acessado: 28 de novembro de 2013.

CHARTIER, Roger. As práticas de leitura. In: ARIÈS, P.; DUBY, P.(Org). **Histórias da Vida Privada 3 – Da Renascença ao século das luzes**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Canta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**., São Paulo, v.23, n.1/2, pp.185-195, jan/dez. 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539 - 555, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acessado: 28 de novembro de 2013.

DAUSTER, Tania. Jogos de inclusão e exclusão sociais: sobre leitores e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro. In: YUNES, Eliana; Oswald, Maria Luiza. **A experiência da Leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**: São Paulo, 2009.

FERREIRO. Emília. **Passado e presente dos verbos ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2009.

FINO, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: Alice Mendonça; António V. Bento (Orgs). **Educação em Tempo de Mudança** (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexei Alexeievich, A Vida e o Caminho Criativo de A. N. Leontiev. **Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia**. Vol. 43, Maio 2005, p. 8/69. Disponível em: [http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+\(TRADU%C3%87%C3%83O\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+(TRADU%C3%87%C3%83O).pdf).

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Logo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

UFMA. **PROJETO ESCOLA-LABORATÓRIO**. 2007. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=2389>>. Acesso em: 28 maio 2014.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **O lugar da extensão universitária nos entre-lugares da formação de professores: O estágio supervisionado como lugar de fronteira**. In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, Santa Fé, UNL: 2011. pp. 1-15. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/o-lugar-da-extensao-universi>>. Acesso em: 28 maio 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995. 115 p.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-097-1

