

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

INTERDISCIPLINARES DÍALOGOS 7

Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 7:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2023

Diálogos interdisciplinares 7: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2023, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5312980

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 7: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Ivana
Esteves Passos de Oliveira, Luana Frigulha Guisso.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2023.

420 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-65-6013-013-5

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.
II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ANO DE 2020 08
Amanda Mauri Anequim

FORMAÇÃO DA CULTURA SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES 32
Amanda Mauri Anequim, Beatriz Tinoco de Oliveira, Marina Siqueira David e Monica Gomes de Sá Barbosa

COMPREENDENDO OS PRINCIPAIS FATORES QUE OCASIONAM O ABANDONO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES, PEDAGOGA E DIRETORA DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)48
Daniele dos Santos Cabral e Josete Pertel

PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 69
Danieli Alves dos Santos e Mariluz Sartori Deorce

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA: UMA ANÁLISE TEÓRICA ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO80
Eliana da Costa Alves e Sônia Maria da Costa Barreto

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS92
Eliana Bayerl Moreira Bahiense e Ivana Esteves Passos de Oliveira

A HISTÓRIA ORAL COMO FONTE PERPETUADORA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM-ES ATRAVÉS DA MEMÓRIA INDIVIDUAL	109
Fabrício Gomes do Nascimento e Sebastião Pimentel Franco	
A IMPORTÂNCIA DA FÁBULA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	123
Fernanda Tamiasso de Oliveira e Luana Frigulha Guisso	
VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NA RUPTURA DA CADEIA DE VIOLÊNCIA	145
Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan e Marcus Antonius da Costa Nunes	
A AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM 5 ANOS DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	165
Gleisieres Baiense Fontana Ramos e Kátia Gonçalves Castor	
BILETRAMENTO E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	187
Joanete Maria Coutinho Rangel Abreu	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ...	211
Joanete Maria Coutinho Rangel, Elizabete Moraes da Silva, Patrícia Peçanha Roza Luns, Julio Kippert Motinho e Elielma de Oliveira Lima	
ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR A LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	232
Kelly Maria Bastos Paulo Moreira e Ivana Esteves Passos Oliveira	
OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS TDAH	250
Kitia Luzia Cruz Ferreira e Edmar Reis Thiengo	
JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNOS SURDOS	266
Ludimila Alves Nunes e Joccitel Dias da Silva	

A VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM PRESIDENTE KENNEDY/ES SOBRE O APRENDIZADO ONLINE DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO	277
Ludimila Alves Nunes e Jocitel Dias da Silva	
EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	296
Mábila de Souza Gomes e Guilherme Bicalho Nogueira	
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	317
Maria Auxiliadora da Silva Santos	
O ENTENDIMENTO DOS ASSENTADOS A RESPEITO DO AMBIENTE EM QUE VIVEM: UM ESTUDO DE CASO EM PRESIDENTE KENNEDY-ES	328
Maria Izabel Amaro Hernandez e Jose Geraldo Ferreira da Silva	
APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL: USO EFICAZ DE TECNOLOGIAS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	357
Rágina Candido da Silva Costalonga e Anilton Salles Garcia	
A TRANSPOSIÇÃO DOS FATOS REAIS E IMAGINÁRIOS PRESENTES NOS CONTOS FANTÁSTICOS COMO CONTRIBUIÇÃO ATIVA NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	376
Sabrina dos Santos Silva de Almeida e Nilda da Silva Pereira	
A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS ESCRAVIZADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	396
Vanda das Neves Gomes	
OS AUTORES	416

EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ANO DE 2020

Amanda Mauri Anequim

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficou marcado pelas graves consequências da pandemia de Covid-19 pelo mundo. Trata-se de uma doença infecciosa provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a qual apresentou forte potencial de propagação, além da manifestação de casos de gravidade elevada e de altas taxas de mortalidade, o que permitiu atingir a lamentável marca de 6 milhões de vítimas fatais no cenário global em março de 2022.

A disseminação da doença acontece por meio de partículas expelidas pela pessoa contaminada ao tossir, espirrar e até mesmo ao falar ou respirar, podendo gerar novos casos da infecção uma vez que pessoas saudáveis entram em contato com essas partículas. Os principais sintomas apresentados são tosse, perda de paladar e/ou olfato, febre, cansaço, dores, diarreia e dificuldade para respirar, podendo apresentar variações entre um caso e outro.

Os primeiros casos de contaminação foram identificados na cidade de Wuhan, na China, em novembro de 2019 e, aos poucos, a doença foi se disseminando por outros países, sendo declarada como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – maior nível de alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS) – em 30 de janeiro de 2020. Com o avanço do vírus, a Covid-19 passou a ser considerada como pandemia a partir de 11 de março de 2020, o que tornou ainda mais urgente a implementação de medidas de enfrentamento à doença.

No intuito de conter o avanço da Covid-19, uma série de protocolos foram indicados pelas autoridades sanitárias e, posteriormente, regulamentados pelos órgãos governamentais. A Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus e apresenta as medidas iniciais de combate à doença. As medidas previstas tiveram como objetivo a proteção da coletividade, possibilitando resguardar o exercício e o funcionamento de serviços públicos e atividades essenciais, conforme o § 8º do Art. 3º presentes na Lei.

Com a necessidade de manter distanciamento social e evitar aglomerações, muitos setores precisaram se readaptar, adaptando o desenvolvimento de suas atividades às condições impostas pela pandemia. No que se refere à educação no estado do Espírito Santo, as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) foram regulamentadas através do Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020, que orienta a suspensão temporária das aulas presenciais nas instituições públicas e privadas de ensino.

O documento considera a necessidade de adoção de ações coordenadas com o intuito de contribuir no enfrentamento à situação de emergência presente na área da saúde. O prazo inicial adotado pela medida foi de 15 (quinze) dias, vindo a ser estendido posteriormente pelo Decreto nº 4625-R, de 04 abril de 2020, com a possibilidade da realização de ajustes para o cumprimento do calendário escolar, estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

O Decreto nº 4625-R trouxe, ainda, a autorização para implantação do regime emergencial de aulas não presenciais por um período de até 30 (trinta) dias letivos, período este que precisou ser estendido durante os meses seguintes a partir do Decreto nº 4644-R, de 30 de abril de 2020 e seguintes, considerando as condições decorrentes da Covid-19.

Em concomitância, foi expedida pelo governo federal a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Com a medida,

foi dispensado, em caráter excepcional, a obrigatoriedade da observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar para a educação básica, conforme estipulado pela Lei 9.394/96, desde que fosse cumprida, obrigatoriamente, a carga horária mínima anual.

Por se tratar de um fato emergencial, não houve uma estruturação prévia do modelo da educação remota, que, por sinal, foge completamente à realidade a qual estamos acostumados. Diante desse contexto, os sistemas educacionais e as instituições de ensino – públicas e privadas – iniciaram um árduo processo de readequação de suas metodologias e estratégias de trabalho, visando dar continuidade ao ano letivo e evitando ao máximo que houvessem prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Almejando compreender as ações educativas desenvolvidas durante esse período, o presente estudo pretende realizar uma abordagem analítica envolvendo as práticas das instituições de educação infantil das redes municipais de educação do estado do Espírito Santo, considerando o ano letivo de 2020. De tal modo, o objetivo geral desta pesquisa será analisar as ações desenvolvidas pelas escolas municipais de Educação Infantil do estado do Espírito Santo durante o ano de 2020 em decorrência das medidas de enfrentamento à pandemia de Covid-19, tendo como objetivos específicos:

- Relatar as adaptações realizadas no calendário escolar das escolas municipais de Educação Infantil do estado do Espírito Santo no ano de 2020.
- Identificar as estratégias adotadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais.
- Discutir as ações adotadas pelas escolas de educação infantil para a manutenção do processo de ensino no período de pandemia.

Espera-se, através de uma pesquisa documental e bibliográfica, atingir os objetivos propostos a fim de apresentar um panorama real das ações implementadas pelas instituições de ensino em decorrência da pandemia de Covid-19, bem como discutir os dados apresentados de forma a elucidar como se deu o processo

de ensino remoto na educação infantil no ano de 2020. As informações aqui expostas serão obtidas por meio de fontes oficiais dos governos federal e estadual, ansiando manter a confiabilidade dos dados apresentados.

2. O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após o agravamento da situação emergencial causada pelo novo coronavírus, as medidas de distanciamento social alcançaram os espaços educativos, forçando a tomada de ações que fogem à realidade escolar a qual estávamos acostumados, com destaque para a implementação do ensino remoto. Desde então, muitas discussões foram iniciadas e, a fim de sustentar a presente pesquisa, tomaremos por referência alguns estudos desenvolvidos entre os anos 2020 e 2021, além de dispor de informações categóricas disponibilizadas por órgãos nacionais e internacionais.

Iniciando as discussões, cabe destacar que aproximadamente 43,1 milhões de estudantes da educação básica foram afetados pelo fechamento das escolas no Brasil no ano de 2020, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020). Esse número corresponde a cerca de 91% do total de estudantes matriculados, considerando as informações do Censo Escolar 2020, que identificou 47,3 milhões de matrículas em todo o país.

Com a implementação do ensino remoto, foi necessário reorganizar as práticas pedagógicas a um novo modelo educacional, repleto de anseios e incertezas. Vieira e Silva (2020, p. 1024) destacam que “os professores tiveram que adaptar, de um momento para outro, suas práticas pedagógicas e planos de ensino a um modelo de ensino à distância, em muitos casos, sem os conhecimentos e competências digitais essenciais para promover uma aprendizagem de qualidade”.

Mesmo não passando por nenhum tipo de formação específica, e, em muitos casos, sem um planejamento adequado, os professores precisaram lançar mão de todos os recursos possíveis para que o ensino não fosse interrompi-

do. De forma recorrente, as atividades escolares passaram a ser desenvolvidas com o auxílio dos recursos tecnológicos por meio da internet, associado à distribuição de materiais pedagógicos impressos aos estudantes.

Diante de tal cenário, iniciaram-se muitos debates que versavam sobre as práticas de ensino durante a pandemia. Com relação à Educação Infantil, as abordagens realizadas pretendiam apontar a maneira de fazer com que “as propostas de interação com as famílias tivessem objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, considerando também estratégias que contemplassem os alunos que não disponham dos recursos tecnológicos necessários para poder acompanhar as aulas online” (SOUZA e MEDEIROS, 2021, p.81).

É importante destacar que as ações desenvolvidas não devem centrar-se apenas no caráter burocrático, exigido pelos órgãos superiores. Além de simplesmente manter o contato com as crianças e suas famílias, a dimensão pedagógica deve ser um dos eixos fundamentais nesse processo, considerando os diferentes aspectos que constituem a realidade de cada sujeito.

Souza e Medeiros (2021, p.78) consideram a necessidade de “compreender as aulas remotas como algo dinâmico e desafiador, que precisa ser dialogada, objetiva, intencional e apropriada, para as crianças, sujeitos competentes e com direitos próprios”. As ações desenvolvidas precisam ter um propósito explícito, construindo novas experiências que contribuam para o desenvolvimento das crianças, apesar (e valorizando) as condições de determinada circunstância.

Entender esse percurso e analisar as medidas adotadas durante o período de aulas remotas é intrínseco ao processo avaliativo que conduz a educação. Assim, “a compreensão do impacto da Covid-19 sobre a educação é de suma importância, no sentido de se buscar maneiras de aperfeiçoar as medidas ora tomadas para o futuro próximo” (VIEIRA E SILVA, 2020, p. 1015). Nesse intuito, pontuaremos aqui algumas considerações relevantes para a compreensão do ensino remoto na Educação Infantil.

2.1. O direito à educação

Mediante os esforços somados no intuito de dar continuidade ao processo educativo durante a situação de emergência causada pela pandemia, muito houve que se discutir para que as escolas pudessem minimizar a distância entre a instituição e seus alunos. Em se tratando da educação infantil, muitas divergências e contrariedades surgiram, evidenciando não haver previsão legal para o desenvolvimento de atividades remotas nesta etapa de ensino, ainda que em circunstâncias emergenciais, como uma pandemia.

Coutinho e Côco (2020, p. 4) apontam a existência de “dificuldades para respeitar as especificidades relativas às crianças de 0 a 6 anos e à Educação Infantil”, visto que tal condição fere o direito da criança à educação. Tal premissa considera que o desenvolvimento integral do sujeito é princípio fundamental da educação infantil e o modelo de educação remota impede que muitos dos aspectos que compõem o sujeito sejam trabalhados de maneira adequada.

A LDB (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças. Essa definição é chave para problematizar as propostas de atividades remotas que primam pelo desenvolvimento cognitivo (mesmo para esse fim tem alcance questionável), desconsiderando que as crianças possuem um corpo, que elas têm emoções e que elas afetam e são afetadas pelos acontecimentos em seu entorno (COUTINHO e CÔCO, 2020, p.5).

No Brasil, a educação é um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu artigo 53 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu artigo 5º, de acordo com a qual, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo promover o pleno desenvolvimento da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Ao contrário do ensino fundamental, a legislação vigente não prevê nenhuma possibilidade de realização de ensino remoto na educação infantil, nem mesmo em casos excepcionais como o que vivenciamos durante a pandemia de Covid-19. Por esse motivo, Coutinho e Côco (2020, p. 4) consideram que essa proposta seja ilegal, não havendo amparo legal para a implementação desse modelo de ensino para as crianças de zero a cinco anos de idade.

As próprias especificidades da educação infantil e a ausência da regulamentação quanto à sua oferta na modalidade à distância acabam criando empecilhos para pensarmos em uma organização de trabalho pedagógico remoto em um ambiente no qual as interações, o contato corporal/presencial e a brincadeira são pressupostos da ação docente (SILVEIRA, 2021, p. 321).

Percebe-se uma imprecisão e até mesmo uma ação controversa à legislação ao considerar o desenvolvimento de práticas educativas de maneira remota no contexto da educação infantil. Na ocasião das aulas remotas, as crianças foram privadas de socialização, de interações, de experimentações e do relacionamento com os demais, vivências essenciais para seu desenvolvimento enquanto sujeitos ativos que compõem o meio e produzem sua própria história.

2.2. O ensino remoto e o uso das tecnologias

Apesar das contrariedades e questionamentos a respeito do ensino remoto na educação infantil, essa foi a alternativa adotada por grande parte das instituições para dar continuidade ao processo de ensino. Nesta condição, os recursos tecnológicos se apresentaram como uma importante ferramenta de ensino, visto que permitiam o contato direto entre escolas e famílias. No entanto, ainda não haviam orientações específicas para o trabalho com a educação infantil de maneira remota.

Teve início uma discussão sobre a maneira de fazer uma Educação Infantil em tempos de pandemia de forma que as propostas de intera-

ção com as famílias tivessem objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, considerando também estratégias que contemplassem os alunos que não disponham dos recursos tecnológicos necessários para poder acompanhar as aulas online (SOUZA e MEDEIROS, 2021, p. 81).

Sem muitas referências quanto ao fazer pedagógico de maneira remota nesta etapa de ensino, as unidades educacionais se reinventaram dia após dia com o objetivo de manter o diálogo com seus alunos, contando fortemente com a participação e o apoio de suas famílias. Nesse sentido, Vieira e Silva (2020, p. 1023) apontam que as ferramentas adotadas pela maioria das instituições escolares e professores foram as plataformas digitais de aprendizagem, tecnologias de videoconferência e softwares para gravação de vídeos educativos.

Em uma missão extremamente desafiadora, os docentes procuravam atender às orientações curriculares que embasam a educação infantil, aliando tais concepções ao ensino remoto. Segundo Souza e Medeiros (2021, p. 81), “as atividades de ensino das aulas remotas são mediadas pela tecnologia, mas orientadas pelos princípios da educação presencial e oferecem a continuidade da escolarização, mas a distância”.

Nesta circunstância, “as tecnologias digitais emergentes propiciam uma maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais” (VIEIRA e SILVA, 2020, p. 1015), facilitando o contato entre os atores do processo educativo e permitindo a constante construção do conhecimento. Assim, a função da escola foi orientar as famílias para que estas desenvolvessem com seus filhos propostas pedagógicas condizentes, considerando a realidade local, as condições sociais e o contexto familiar no qual estão inseridas.

É fato que a tecnologia não é uma realidade para a grande maioria das famílias, sobretudo se considerarmos as dificuldades sociais e econômicas (que anteriormente já se faziam presentes na rotina de boa parte da população) e que foram agravadas durante o estado de emergência na área da saúde. Assim, é preci-

so considerar a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, principalmente pelas crianças das classes mais carentes, que, nesse caso, tiveram um grande empecilho para assegurar o seu direito à educação.

Com efeito, não podemos subestimar as limitações, principalmente, socioafetivas, inerentes ao uso de aparatos tecnológicos de contatos virtuais que, embora possibilitem certa reaproximação, despotencializam as trocas nas relações presenciais entre criança-criança e criança-adulto, comprometendo alguns dos principais fundamentos da educação da pequena infância, que são as interações e as brincadeiras, conforme destacam as DCNEI (BRASIL, 2009). Tais aparatos tecnológicos podem até promover certa interação entre as crianças entre si e entre as crianças e os adultos, porém, não atendem plenamente aos princípios da Educação Infantil como contexto de vida coletiva, além de evidenciarem lacunas referentes às condições heterogêneas de acesso a essas plataformas virtuais, ampliando as desigualdades sociais (TAVARES, PESSANHA e MACEDO, 2021, p. 93).

É cabível, ainda, refletir quanto à eficiência do processo educativo de maneira remota para a educação infantil, etapa em que as relações e interações se fazem fundamentais para a construção do saber. Nesta fase, as crianças estão descobrindo o mundo através dos seus sentidos, por isso se faz tão importante sentir, ver, tocar, ouvir e experimentar novas propostas em contato com outras crianças e adultos.

No bojo da discussão sobre a entrada das atividades remotas na educação das crianças pequenas, ressaltamos o agravante de uma possível descaracterização das concepções epistêmicas e pedagógicas que fundamentam o trabalho na Educação Infantil. Perguntamo-nos, então, de que forma, e se, o uso das tecnologias pode contribuir para a educação das crianças pequenas, sem descaracterizar as bases e princípios da Educação Infantil (TAVARES, PESSANHA e MACEDO, 2021, p. 93).

Perante às condições relatadas, verifica-se a necessidade de desenvolver novos estudos com o intuito de compreender as práticas adotadas nesse período, corroborando para uma melhor atuação dos profissionais da educação infantil, até mesmo em situações de ensino presencial. Além disso, sugerindo metodologias plausíveis que favoreçam o desenvolvimento infantil, de forma a contemplar cada criança em suas particularidades e especificidades como um todo.

Em uma importante contribuição, Tavares, Pessanha e Macedo (2021, p. 95) defendem, ainda, que o trabalho do/a pesquisador/a deve oferecer possibilidades de compreender e intervir na realidade social, afirmando “ser urgente produzir estudos sobre o campo das infâncias e da Educação Infantil, em sentido ampliado, revigorando nossos quefazeres em tempos de pandemia e de transformações sociais profundas”.

Em meio a tantas incertezas e questionamentos, fato é que os profissionais da educação demonstraram grande empenho para que as crianças fossem atendidas na máxima qualidade, mesmo diante das intempéries. Silveira (2021) retrata que as possíveis limitações foram devidamente enfrentadas por todos os envolvidos de uma maneira que sensibiliza – de mãos dadas. Esse é o caminho, unir forças para que todas as crianças tenham a garantia de uma educação de qualidade.

2.3. As barreiras para a educação infantil em tempos de pandemia

Com as mudanças repentinas ocorridas na educação durante a pandemia de Covid-19, é notório o forte impacto desse período para a educação. As estratégias adotadas, em muitos casos, enfrentaram obstáculos que dificultaram o processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento das atividades por parte dos professores até a execução das mesmas pelos alunos.

A princípio, as metodologias propostas para o ensino remoto demonstram ser a solução para o momento de distanciamento social, no entanto, muitos são os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar diante deste cenário. As

práticas empregadas “exigem das professoras dominar meios, planejar e propor atividades sem terem condições para tal e requerem das famílias se ocuparem de uma tarefa que não é sua (pela natureza pedagógica do trabalho educacional) e disporem de meios que estão ausentes em grande parte dos lares brasileiros” (COUTINHO E CÔCO, 2020, p. 9).

“O maior desafio da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia. [...] Aliado a este, outro grande desafio é o desenvolvimento de habilidades e competências digitais docente, de maneira ainda mais urgente” (VIEIRA E SILVA, 2020, p. 1021). A mudança não diz respeito apenas ao meio de contato entre professores e crianças, mas também à utilização de recursos midiáticos, softwares e aparelhos digitais que, anteriormente, não estavam tão presentes na rotina escolar.

Souza e Medeiros (2021, p. 86) reforçam que “um dos principais desafios tem a ver tanto com a aquisição de dispositivos como computador, smartphone, tablet, quanto pelo acesso à internet de qualidade”. É inegável que muitas das famílias brasileiras não possuem condições financeiras para atender tais necessidades, ao contrário disso, grande parte da população, sobretudo das camadas mais carentes, sofreu ainda mais com a crise causada pela pandemia.

Com as dificuldades financeiras e até mesmo a falta de emprego, associada ao fechamento das escolas e à necessidade de manter o distanciamento social, muitas famílias tiveram de readequar suas rotinas, inviabilizando o desenvolvimento do ensino remoto por falta de condições dos responsáveis em acompanhar e orientar as crianças em suas atividades.

Ainda na perspectiva de Souza e Medeiros (2021, p. 87), existem outros desafios que permeiam o ensino remoto na educação infantil, como a falta de estrutura para manter uma rotina escolar em casa, muitos pais que não se sentem capazes de auxiliar seus filhos, dificuldades enfrentadas pelos docentes na efetivação das aulas remotas e falta de formações que os qualifiquem para tal atuação.

Além das dificuldades próprias do exercício docente, os professores precisaram arcar com seus próprios custos e ferramentas de trabalho, sendo sobrecarregados com cobranças ilimitadas e tendo, por exemplo, que atender mensagens de pais e gestores mesmo fora de seu horário de trabalho (Souza e Medeiros, 2021, p. 87). Dito isto, acredita-se que o desgaste físico e emocional dos profissionais também tenha sido um desafio para a efetivação do ensino remoto.

Há muito o que se considerar para o alcance de uma educação de qualidade no âmbito do ensino remoto. Vieira e Silva (2020, p. 1015) consideram que o “êxito na educação online depende de muitos fatores, que perpassam desde o perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão com a internet e aos recursos tecnológicos, a formação e a competência digital dos professores para a docência nesta modalidade de ensino”.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, será realizada uma pesquisa de caráter documental, apropriando-se, ainda, de referenciais bibliográficos relacionados ao tema, a fim de dar embasamento às discussões apresentadas. Os dados necessários serão obtidos a partir dos canais oficiais de comunicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especificamente na aba de Acesso à Informação, e também por meio de leis e decretos emitidos pelos governos estadual e federal.

O principal documento a ser empregado na pesquisa constitui a Síntese Estatística da Pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil* (atualizado em 17/12/2021), a qual apresenta importantes informações, considerando um recorte envolvendo os dados referentes às instituições municipais de Educação Infantil do estado do Espírito Santo. O levantamento foi aplicado entre os meses de fevereiro e maio de 2021 através de um questionário suplementar durante a realização do Censo Escolar da Educação Básica de 2020.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) consideram que “quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses”.

Portanto, após a coleta de dados, as informações serão organizadas por meio de textos e gráficos, tendo a finalidade de explicar os resultados de maneira objetiva e, conseqüentemente, facilitar a análise e a interpretação dos dados. Com o propósito de complementar tais informações, a bibliografia consultada irá “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 10).

Durante esse percurso, a abordagem adotada será qualitativa, “pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133). Assim, será possível alcançar os objetivos pretendidos de forma a contribuir com a construção de novos conhecimentos e reflexões categóricas acerca do tema em questão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme apresentado anteriormente, os dados empregados para a realização deste estudo foram obtidos por meio da Sinopse Estatística *Resposta*

Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil, considerando as informações correspondentes às instituições municipais de Educação Infantil do estado do Espírito Santo. O questionário foi respondido pelas escolas durante a realização do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, sendo respondido entre fevereiro e maio de 2021.

O levantamento possui, ao todo, treze questões (abertas e fechadas) que foram distribuídas em três blocos distintos, conforme os temas a seguir: I – Calendário Escolar; II – Estratégias de continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais; III – Estratégias de retorno às atividades presenciais – ano letivo de 2020. A fim de manter os objetivos deste estudo, iremos nos ater apenas aos blocos I e II do questionário.

Iniciando o relato quanto aos resultados da pesquisa, serão analisados os ajustes realizados no calendário escolar das instituições a partir dos dados fornecidos pelo bloco de questões I – Calendário Escolar. A primeira questão identifica os ajustes realizados no ano letivo de 2020, apontando que, em um total de 1.378 instituições respondentes, 60,9% não fez nenhum ajuste na data de término do ano letivo e os outros 39,1% realizou adequações.

Verifica-se, ainda, que 99,8% das instituições concluiu o ano letivo de 2020 em dezembro do mesmo ano e 0,2% em janeiro de 2021. Considerando apenas as escolas que fizeram algum ajuste na data de término, a média do número de dias adicionados ao ano letivo foi de 9 dias, sendo que 99,9% delas concluiu as atividades ainda em dezembro de 2020. Assim, é possível verificar que, mesmo com as adaptações em virtude da pandemia, não houve amplas alterações na programação do calendário letivo de grande parte das escolas.

Com os resultados da questão 2, constatou-se que 100% das instituições adotou a suspensão das atividades presenciais, sendo 85,5% destas em março de 2020 e as demais nos meses seguintes. O término da suspensão das atividades presenciais ocorreu em 0,7% das instituições em setembro, 0,4% em novembro e

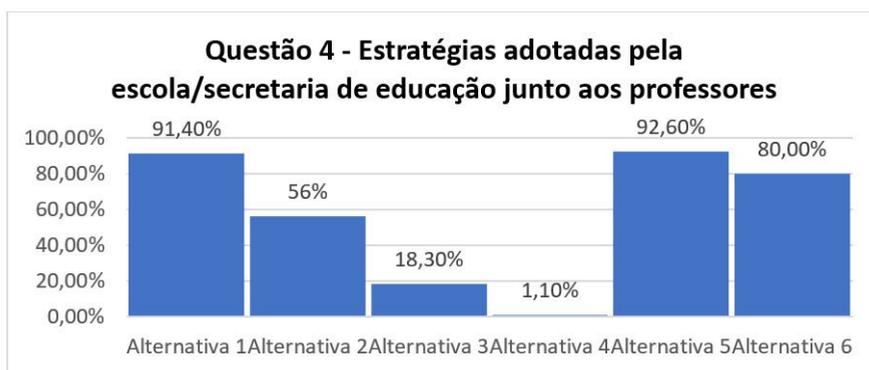
98,6% em dezembro, com uma média de 272 dias de suspensão. Em grande parte das instituições, a suspensão foi duradoura, respeitando as regulamentações dos órgãos sanitários e governamentais.

A questão 3 investiga se as escolas adotaram estratégias de ensino não presenciais, apontando que 99,6% das instituições fez uso dessas práticas. No total, 19,4% das escolas iniciou as atividades remotas em março de 2020, 51% em abril, 16,3% em maio e os demais a partir de junho. Já o término das atividades, se deu, sobretudo, no mês de dezembro (98,4%), levando a uma duração média de 240 dias.

Essas informações indicam que um grande percentual das instituições iniciou as atividades remotas em um curto prazo a partir da suspensão das aulas presenciais, no entanto, uma parte considerável apresentou certo atraso para iniciar as ações, o que pode ter causado algum prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar dessa hipótese, é necessário desenvolver estudos mais específicos para melhor compreensão das causas e consequências de tal fato.

Quanto aos resultados do bloco de questões II – Estratégias de continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, os dados obtidos serão apresentados por meio de gráficos, permitindo melhor compreensão das informações. Esta etapa foi respondida por 1.368 escolas, todas adequadas às atividades não presenciais e as instituições poderiam assinalar mais de uma categoria em cada questão.

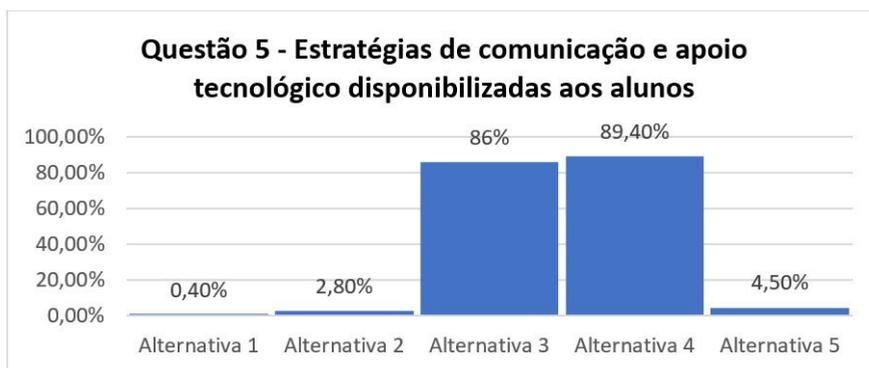
Na questão 4, as instituições apontaram quais foram as estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores. As alternativas de resposta eram, em síntese: 1) Realização de reuniões virtuais; 2) Treinamento para uso dos programas de ensino não presencial; 3) Disponibilização de equipamentos eletrônicos; 4) Acesso gratuito à internet em domicílio; 5) Reorganização do plano de aula; 6) Nenhuma das estratégias listadas. Segue abaixo os dados obtidos.



Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados da Sinopse Estatística.

De forma geral, as informações apresentadas trazem grande preocupação, visto que muito foi exigido dos professores sem que eles recebessem os subsídios necessários para desempenhar o seu trabalho de maneira adequada. Em grande parte, o trabalho foi desenvolvido com recursos próprios e até mesmo sem nenhum tipo de suporte para utilização dos programas empregados no ensino remoto.

Analisando a questão 5, verifica-se as estratégias adotadas pelas escolas em relação aos alunos. As opções de resposta contemplavam: 1) Acesso gratuito à internet em domicílio; 2) Disponibilização de equipamentos eletrônicos; 3) Canal de comunicação com a escola; 4) Canal de comunicação com os professores; 5) Nenhuma das estratégias listadas. Os dados apontam para uma forte concentração das ações, conforme mostra o gráfico a seguir.



Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados da Sinopse Estatística.

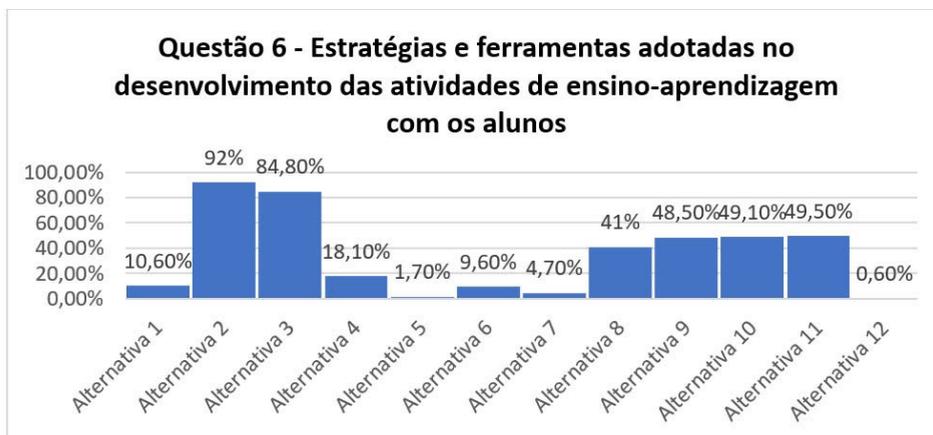
De acordo com as informações apresentadas, o atendimento aos alunos concentrou-se em disponibilizar canais de comunicação entre as famílias e a escola/professores. Não se pode negar a importância desse contato para um momento em que a educação ocorreu de maneira remota, todavia, é necessário pontuar que nem todas as famílias tem acesso a aparelhos celulares, notebooks ou semelhantes, e até mesmo à internet, o que pode representar condições de desigualdade que lesam as crianças em condições sociais menos favoráveis.

É exatamente essa perspectiva que a pandemia de Covid e a suspensão do ano letivo escancarou, que a desigualdade social e de acesso às novas tecnologias fora da escola terá o condão de aumentar a desigualdade de acesso à educação durante esse período, e aumentar o descompasso qualitativo educacional a médio prazo (CARDOSO; FERREIRA e BARBOSA, 2020, p. 41).

Nesse sentido, é importante pensar em estratégias de apoio que possam contemplar as crianças que vivem nestas condições, tendo o intuito de minimizar os prejuízos causados pela falta de acesso ao ensino durante a suspensão das aulas presenciais. Além disso, podem ser adotadas medidas que favoreçam os alunos a partir da disponibilização dos recursos necessários, uma vez que o cenário atual exige uma prática pedagógica contextualizada com a era digital.

Com relação ao item número 6 do questionário, as escolas apontaram quais foram as estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades não presenciais, tendo como opções: 1) Treinamento junto aos pais e alunos para uso dos programas de ensino; 2) Disponibilização de materiais didáticos impressos; 3) Disponibilização de materiais didáticos na internet; 4) Realização de aulas ao vivo pela internet com possibilidade de interação entre alunos e professor; 5) Transmissão de aulas ao vivo por TV ou rádio; 6) Transmissão de aulas ao vivo pela internet; 7) Transmissão de aulas previamente gravadas por TV ou rádio; 8) Disponibilização de aulas previamente gravadas

pela internet; 9) Realização de avaliações e testes de forma remota; 10) Suporte aos alunos em estudos dirigidos; 11) Atendimento virtual ou presencial com os alunos, seus pais ou responsáveis; 12) Nenhuma das opções apresentadas. O gráfico a seguir exibe o índice das respostas.

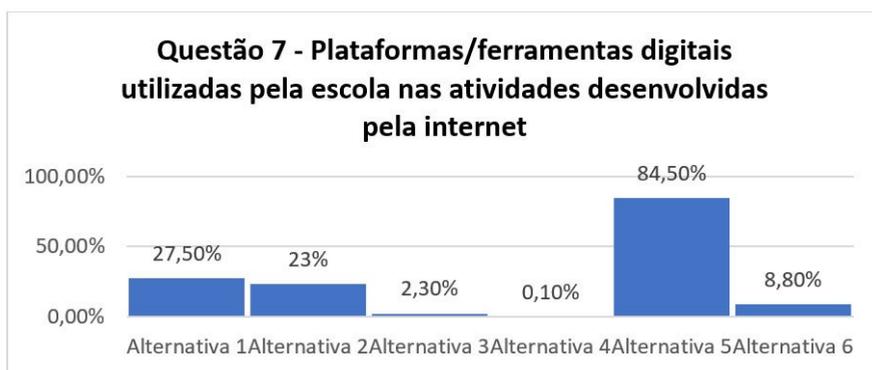


Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados da Sinopse Estatística.

Em geral, as instituições demonstraram ter disponibilizado os materiais pedagógicos via internet e, grande parte delas, complementando com a distribuição de materiais impressos, sendo esta uma forma de democratizar o ensino remoto, de modo que as crianças que não possuem acesso aos meios digitais não ficassem totalmente desamparadas. A adesão às aulas ao vivo ou gravadas não foi tão significativa, o que pode ser justificado pelas peculiaridades da educação infantil, onde são priorizadas as experiências sensoriais.

Além disso, é possível verificar que aproximadamente metade das escolas afirmou ter dado suporte aos alunos e seus familiares, de forma presencial ou remota, tanto no desenvolvimento do processo educativo quanto para a avaliação do mesmo. Por outro lado, uma parcela das instituições, ainda que pequena (0,6%), admitiu não ter praticado nenhuma das medidas, levando a uma reflexão sobre quais possam ter sido as práticas adotadas por estas escolas, ou se realmente não foi mantido nenhum tipo de contato com as crianças e seus responsáveis.

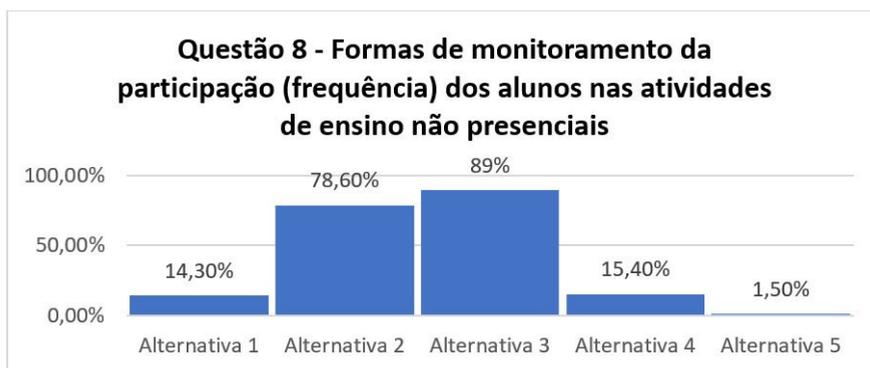
Considerando as 1.267 escolas que afirmaram ter feito a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem pela internet, a questão 7 identifica quais foram as ferramentas utilizadas, tendo como opções: 1) Plataforma desenvolvida para a secretaria de educação ou escola; 2) Google Classroom; 3) Microsofts Teams; 4) Blackboard Learn/Blackboard Unite; 5) Aplicativos WhatsApp, Zoom, Youtube, etc.; 6) Nenhuma das opções apresentadas. Os dados estão dispostos abaixo.



Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados da Sinopse Estatística.

É possível perceber que um número considerável das escolas fez uso das plataformas digitais para as atividades remotas, especialmente os aplicativos mais populares e acessíveis, como o WhatsApp, que já faz parte da rotina de muitas pessoas. Isso retrata uma adesão positiva das instituições no sentido de ampliar e facilitar o acesso às postagens dos professores/escola. Apesar disso, ainda é importante frisar que nem todas as famílias tem essa disponibilidade.

Quanto ao monitoramento da frequência e participação dos alunos, as informações da questão 8 indicaram a incidência das seguintes medidas: 1) Lista de presença eletrônica; 2) Recolhimento das atividades realizadas; 3) Comunicação com o professor; 4) Acesso à plataforma virtual; 5) Não houve monitoramento. De acordo com as informações apresentadas a seguir, pode-se notar que o principal critério atribuído para que o aluno obtivesse a frequência confirmada foi a participação nas atividades desenvolvidas e a manutenção do contato com os professores.



Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados da Sinopse Estatística.

Por fim, a última questão do bloco II indaga quanto à integração das ações de promoção da saúde aos conteúdos abordados nas atividades escolares, de forma a agregar os conhecimentos pertinentes ao aprendizado das crianças. Majoritariamente (97,2%), as instituições afirmaram integrar questões referentes à saúde aos conhecimentos curriculares pré-estabelecidos.

É fato que o esforço conjunto e contínuo dos profissionais da educação permitiu que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse durante o período de pandemia, no entanto, muitas das ações aplicadas não atenderam a todos com equidade de acesso ao ensino, nem mesmo os professores tiveram suas necessidades básicas atendidas para desenvolver seu trabalho. Sob uma ótica mais ampla, esses pontos são fundamentais, visto que o ensino remoto está sujeito à utilização desses recursos para se concretizar de maneira eficaz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítido que a disseminação do coronavírus causou fortes impactos pelo mundo, sejam eles sanitários, econômicos ou sociais. Não diferente, as escolas dos mais distintos lugares também foram afetadas, necessitando que se readequassem às novas condições de convívio social. Neste contexto, cerca de 91% dos estudantes da educação básica foram afetados pelo fechamento das escolas no Brasil.

Em virtude disso, o modelo de ensino remoto foi adotado de maneira emergencial por grande parte das instituições, tendo o objetivo de dar continuidade ao ano letivo de 2020 a partir do uso dos recursos tecnológicos e de materiais pedagógicos impressos que foram disponibilizados pelas escolas. Tais medidas foram bastante questionadas. Na etapa da educação infantil, verificou-se não haver previsão legal para o desenvolvimento de atividades remotas, ainda que em situações emergenciais como uma pandemia.

Considerando as peculiaridades da educação infantil, o ensino remoto também foi questionado quanto à sua acessibilidade e aplicabilidade no que tange ao desenvolvimento integral da criança. Um forte empecilho foi a desigualdade de acesso aos recursos digitais, sobretudo para as crianças mais carentes, assim como a falta de interações e vivências coletivas, que são componente essencial para o desenvolvimento infantil.

Em uma análise quanto às ações adotadas nesse período, foi possível constatar que, mesmo com as adaptações realizadas, não houve grandes alterações no calendário letivo das escolas. A suspensão das aulas presenciais foi duradoura em grande parte das instituições, no entanto, as atividades foram desenvolvidas de maneira remota, seguindo as recomendações dos órgãos competentes.

Como forma de promover o atendimento aos alunos, as ações adotadas concentraram-se em disponibilizar canais de comunicação entre as famílias e a escola/professores. Visto a discrepância existente nas condições de acesso às plataformas digitais de comunicação, considera-se ser necessário o desenvolvimento de novos estudos que averiguem os possíveis prejuízos desta medida para as crianças que não puderam desenvolver as propostas disponibilizadas através dos meios digitais de comunicação.

Também é importante considerar que a tecnologia se faz ainda mais presente nos espaços escolares no cenário pós-pandemia. Assim, é fundamental que sejam adotadas medidas para disponibilização de recursos como

notebooks, celulares e internet para uso de professores e alunos, uma vez que o cenário atual exige uma prática pedagógica contextualizada com o panorama digital. Essas ações possibilitam melhor interação entre os componentes do processo educativo, permitindo que sejam adotadas práticas de ensino eficientes e atualizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL (2020a). **Lei nº. 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL (2020b). **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/894/89462860091/89462860091.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 4.597-R**. Diário Oficial dos Poderes do Estado, Poder Executivo, Vitória, ES, 16 de março de 2020. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/escolar/legislacoes>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 4.625-R**. Diário Oficial dos Poderes do Estado, Poder Executivo, Vitória, ES, 04 de abril de 2020. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/escolar/legislacoes>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 4.644-R**. Diário Oficial dos Poderes do Estado, Poder Executivo, Vitória, ES, 30 de abril de 2020. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/escolar/legislacoes>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf> Acesso em 8 set. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 316-332, 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121790>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, Benedita Araújo de; MEDEIROS, Sônia Azevedo de. As aulas remotas e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil no contexto pandêmico. **Educação: práticas e vivências**, p. 77, 2021. Disponível em: <<https://geplat.com/morebooks/index.php/mb/article/download/16/17#page=77>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 77-100, 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121796>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

UNESCO (2020). Disrupção educacional e resposta COVID-19. Disponível em <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

FORMAÇÃO DA CULTURA SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

*Amanda Mauri Anequim
Beatriz Tinoco de Oliveira
Marina Siqueira David
Monica Gomes de Sá Barbosa*

1. INTRODUÇÃO

A questão ambiental é um tema que vem sendo discutido com forte empenho nas últimas décadas. Em decorrência das ações humanas, temos acompanhado mudanças climáticas que interferem nos ecossistemas e prejudicam o desenvolvimento sustentável, causando fortes impactos ao meio ambiente.

Pensando-se no futuro das próximas gerações, os sistemas educacionais se despertaram para a importância da conscientização ambiental ainda na primeira infância (período entre zero e seis anos), tendo como intuito a formação de cidadãos comprometidos com a preservação da natureza. Assim, documentos curriculares recentes, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Espírito Santo, já envolvem a temática, possibilitando que o assunto seja discutido nas salas de aula de todo o país desde os primeiros anos da educação básica.

Oliveira (2008) recorre à Dias (2001, p. 83) para dizer que a finalidade da educação ambiental é

[...] promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo, e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de con-

duta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os seus problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida.

Buscar uma educação de qualidade envolve diversos fatores e sujeitos. Quando os sujeitos em questão são crianças da primeira infância, o ambiente em que elas estão inseridas é um diferencial. Pensar em cada parte dele como pertencente de um todo maior é fundamental, as crianças precisam enxergar seu ambiente escolar como um lugar enriquecedor para a construção da sua aprendizagem. Conforme Tristão (2012, p. 219), “a educação, de modo geral, tem uma função essencial para propiciar o desenvolvimento sustentável das sociedades em transição”.

Diante do exposto, surgiu a preocupação em tornar o ambiente escolar uma ferramenta de conscientização, de forma que todos os espaços da instituição favoreçam a formação de uma cultura sustentável. Sendo assim, o problema propulsor deste estudo será: como o ambiente escolar pode contribuir com o desenvolvimento da cultura sustentável na primeira infância?

É importante ressaltar que, para o desenvolvimento deste estudo, o termo “cultura sustentável” foi abordado considerando as definições presentes no dicionário Priberam, onde o construto de “cultura” pode ser definido pelos costumes, tradições e manifestações intelectuais de um determinado grupo social e, complementando, a terminação “sustentável” refere-se a ter condições para se manter ou conservar. Portanto, a cultura sustentável envolve todos os costumes e práticas relacionadas a um sistema que almeja se manter ou sustentar, poupando recursos de forma consciente.

Para conduzir o desenvolvimento deste estudo, nosso objetivo geral será entender como o ambiente escolar pode contribuir com o desenvolvimento da cultura sustentável na primeira infância. Para alcançar este alvo, tomaremos três objetivos específicos que nortearão o percurso a ser trilhado durante a pesquisa, sendo eles:

- Identificar quais práticas utilizadas pela equipe escolar fomentam a cultura sustentável nas crianças.

- Verificar se os professores incluem atividades relacionadas à sustentabilidade em seu planejamento.
- Propor estratégias para a promoção de atitudes sustentáveis no ambiente escolar.

2. O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DA CULTURA SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem a função de desenvolver a formação integral das crianças. Entende-se que a educação deve promover o desenvolvimento de todas as capacidades da criança, a fim de prepará-la para atuar na sociedade de forma consciente em todos os âmbitos de sua vida. Assim, compreende-se que a Educação Ambiental faz parte desse processo e assume um papel fundamental na formação desses indivíduos.

Após a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, veio o aparato legal da Educação Ambiental regulamentado pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, afirmando que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Essa lei definiu que a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino, assegurando aos educandos o direito de aprender valores sociais e desenvolver habilidades e atitudes voltadas à conservação e preservação do meio ambiente. Corroborando com essa afirmativa, Saviani (2009) defende que os projetos educacionais devem ter como finalidade combater os problemas sociais relacionados à saúde, pobreza, segurança, meio ambiente, entre outros.

Nesse sentido, fica evidente a responsabilidade das instituições escolares em trabalhar conceitos que fomentam a cultura sustentável desde cedo na vida das crian-

ças, para que possam desenvolver a capacidade de aprender sobre o meio que nos cerca. Assim, falar da Educação Ambiental na primeira infância é fundamental para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes com a preservação do meio ambiente, considerando-se como “primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016). É nesse período que a criança passa a ter contato com espaços formais de ensino.

As leis e os documentos que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil trazem importantes considerações sobre o ensino da Educação Ambiental. Os documentos não trazem especificamente a nomenclatura “Educação Ambiental”, mas destacam a necessidade do ensino da temática. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Educação Ambiental é apresentada nos princípios éticos, buscando o desenvolvimento da postura ética em relação à valorização e respeito ao meio ambiente.

As instituições de Educação Infantil devem garantir que o trabalho pedagógico incentive “[...] o respeito a todas as formas de vida, promovendo a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade do mundo em que vivemos, incluindo toda diversidade humana” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 49). Desse modo, percebe-se uma preocupação com práticas educativas que promovam a aproximação da criança com um ambiente sustentável, fomentando seu interesse em relação ao cuidado e respeito com os elementos da natureza.

Outro importante documento que aborda o ensino da Educação Ambiental na Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual define as principais diretrizes da educação básica brasileira. A BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, que estabelecem os objetivos para o desenvolvimento das crianças.

Uma das práticas educativas citadas no referido documento sobre o tema “meio ambiente” trata-se do campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Basicamente, a ideia gira em torno da concepção de que a criança já carrega consigo experiências ligadas aos seus espaços e tempos

de vida que são múltiplos e plurais. A partir do seu desenvolvimento e crescimento, as crianças precisam interagir e compreender melhor tudo que está à sua volta e como cada cenário se modifica e é modificado, sobretudo, pela ação do homem.

Nesse contexto, considera-se que é na Educação Infantil que as crianças começam a ampliar sua visão de mundo a partir das novas experiências vivenciadas no ambiente escolar. A criança aprende por influência do ambiente em que vive, pois, sua aprendizagem está intimamente ligada ao seu meio e poderá futuramente interferir no mundo à sua volta, daí a necessidade da ação do professor em propiciar experiências diversificadas que têm relação direta com elementos naturais e à vida social (SALLES e FARIA, 2012).

O desenvolvimento de atividades ao ar livre e em ambientes abertos, por exemplo, propicia o contato da criança com a natureza favorecendo seu bem estar e estabelecendo uma maior ligação com o mundo natural. Desse modo, essas crianças têm maior possibilidade de construir valores e desenvolver o cuidado e preservação com o meio ambiente, chegando à vida adulta capazes de exercerem sua cidadania com solidariedade e preocupação com a sustentabilidade.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem promover a relação da criança com elementos naturais, através do contato com areia, terra, folhas, jardins, hortas, entre outros, pois de acordo com suas percepções, é através da natureza que ela poderá estar mais livre e vinculada com sua essência. Dessa forma, estas instituições devem ser ricas de possibilidades para o desenvolvimento da cultura sustentável.

Por esse motivo, incentivar a consciência sustentável na Educação Infantil é de fundamental importância para a formação humana, que desperta o interesse e capacita as crianças para se definirem como seres que compõem o ambiente e a natureza, ultrapassando os aspectos cognitivos (LOUREIRO, 2012).

Para Nunes (2020), desenvolver uma consciência sustentável em crianças de educação infantil é um grande desafio diante das dificuldades encontradas em diversos âmbitos, sejam eles políticos, econômicos, geográficos ou sociais. Mas, segundo ela, presenciar essa faixa etária adquirindo habilidades e empatia na ex-

pectativa de construção de uma sociedade sustentável é gratificante. E o educador, enquanto mediador desse processo, é coparticipante desse desenvolvimento.

Rambo e Von Borstel Roesler (2021) consideram que a escola é um local bastante favorável para promoção de ações direcionadas que estimulem o contato com a natureza se for considerado o tempo de permanência das crianças nesse ambiente. Corroborando esta afirmativa, Muniz (2019, p. 238) afirma que “[...] a escola é o espaço ideal para mudanças, podendo assim, gerar um futuro melhor, com pessoas mais conscientes e críticas além de reduzir os impactos e efeitos que destroem o meio ambiente”.

3. METODOLOGIA

Para desenvolver a pesquisa, será realizada pesquisa bibliográfica e estudo de caso, verificando o melhor trajeto a ser traçado para fomentar, na comunidade escolar, a importância da conscientização ambiental.

A pesquisa bibliográfica será feita pela coleta de dados, necessitando de comprovações gerais importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa permite ao pesquisador cobrir uma infinidade de fenômenos mais amplos.

O local da pesquisa será um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Presidente Kennedy – ES, instituição que atende crianças de zero a três anos de idade. Dentre os colaboradores da pesquisa, contaremos com a participação da equipe administrativa e pedagógica, totalizando 36 colaboradores. Todos são profissionais atuantes na instituição, sendo: professores (12), auxiliares de professor (11), diretora (1), coordenadoras (4), auxiliar administrativo (1), merendeiras (2) e auxiliares de serviços gerais (5).

Os profissionais da unidade escolar serão convidados a responderem um questionário para que sejam levados à reflexão acerca da urgência e importância em despertar a conscientização de atitudes sustentáveis que envolvam toda a comunidade.

Cada profissional será convidado a responder algumas questões específicas sobre seu entendimento com relação à prática diária de atitudes relacionadas à sustentabilidade.

Nesse processo será utilizada a metodologia qualitativa, buscando entender os fenômenos humanos e abrindo novas perspectivas de observação, a fim de trazer informações importantes, levando em consideração os valores, hábitos, atitudes e opiniões. Godoy (1995) considera que a abordagem qualitativa, como exercício de pesquisa, não demonstra estrutura rígida, mas dá lugar à imaginação e à criatividade, levando os investigadores a uma proposta de trabalho com novos enfoques.

As informações coletadas através do questionário serão organizadas em gráficos para melhor ilustrar as discussões. Para veracidade e fidedignidade da pesquisa, a interpretação dos dados terá como embasamento os referenciais teóricos, de modo a dar sentido a proposição de estratégias educativas que visam o desenvolvimento da cultura sustentável na primeira infância.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visando obter resultados, foram aplicados questionários com perguntas atreladas à consciência e prática dos profissionais da instituição de ensino em questão acerca da formação da cultura sustentável com enfoque na primeira infância. O questionário foi composto por onze questões de múltipla escolha, com opções de respostas claras e diretas, como serão mostradas mais abaixo. A partir das respostas obtidas, foram criados gráficos para melhor visualização das mesmas.

O primeiro grupo de perguntas, ligadas à consciência sustentável dos profissionais, mostra que a maior parte deles foi questionada sobre os cuidados e respeito com o meio ambiente ao longo da sua vida acadêmica, o que demonstra conhecimentos prévios para a vida profissional. Sendo assim, grande parte dos participantes da pesquisa entende a importância do uso consciente dos recursos naturais no seu ambiente de trabalho, defendendo também a formação da cultura sustentável na primeira infância.

Já o segundo grupo de perguntas, que são relacionadas às práticas susten-

táveis, esclarece o que de fato ocorre na instituição de ensino para fomentar a cultura sustentável na primeira infância. De acordo com 34% dos colaboradores da pesquisa, os profissionais evitam o desperdício de água na instituição, 29% afirma que são usadas lixeiras de coleta seletiva, 10% assegura que é realizada a reciclagem e reaproveitamento dos materiais e 6% diz ser feita a reutilização e troca de livros. Em contrapartida, de acordo com 21% dos participantes, nenhuma das práticas citadas são desenvolvidas no ambiente escolar, inclusive a realização de hortas comunitárias, que não foi identificada por nenhum dos participantes.

Partindo desse princípio, na concepção de 33% dos participantes da pesquisa, as práticas presentes no ambiente escolar são suficientes para fomentar a cultura sustentável nas crianças, 28% afirma não serem suficientes e 39% acredita que nem sempre essas práticas são suficientes.

Em relação às práticas pedagógicas, 75% dos professores participantes incluem atividades relacionadas ao meio ambiente em seu planejamento, enquanto 25% deles afirmam nem sempre desenvolver essas atividades. Grande parte dos participantes envolvidos na pesquisa afirma não haver ou haver poucos projetos relacionados à sustentabilidade na instituição e apenas 17% dos participantes consideram que os projetos desenvolvidos são suficientes. Em se tratando da participação familiar nas práticas sustentáveis desenvolvidas pela instituição de ensino, a maioria dos profissionais considera que o envolvimento das famílias não corresponde ao ideal.

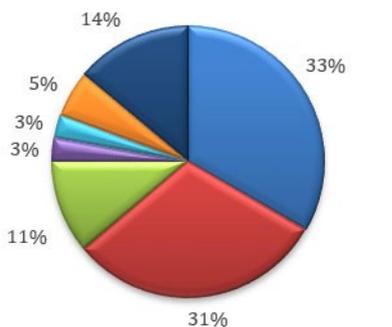
A partir de tais informações, percebe-se que, apesar de serem desenvolvidas práticas sustentáveis na instituição, muitos dos profissionais as desconhecem, demonstrando não haver um alinhamento referente às ações de caráter sustentável. Essa condição aponta para a importância da estruturação de um trabalho coletivo, visando o fomento dessas práticas no ambiente escolar.

Dito isso, quando questionados sobre a necessidade de o município promover capacitações sobre o assunto para potencializar o trabalho dos profissionais nas instituições de ensino, 94% dos envolvidos reconhece a carência de formações profissionais voltadas à temática da sustentabilidade.

A seguir, são exibidos os gráficos contendo os questionamentos realizados na pesquisa, assim como os respectivos percentuais das respostas.

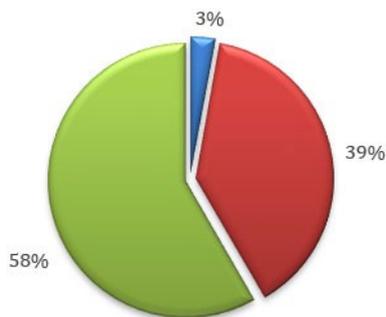
Sequência de Gráficos

1 - Que função você desempenha nessa instituição de ensino?



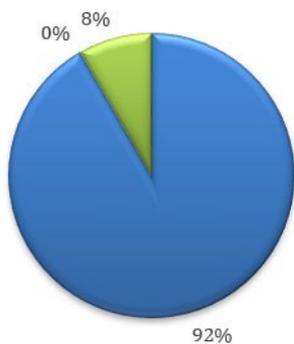
- Professor
- Auxiliar de professor
- Coordenador
- Diretor
- Auxiliar administrativo
- Merendeira
- Auxiliar de serviços gerais

2 - No decorrer da sua vida acadêmica, você foi questionado sobre os cuidados e respeito com o meio ambiente?



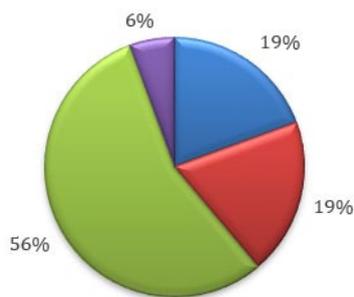
- Não
- Poucas vezes
- Muitas vezes

3 - Você tem consciência de que muitos dos recursos naturais que utilizamos podem chegar ao fim um dia?



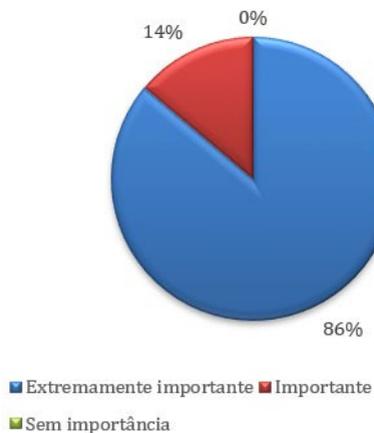
- Sim
- Não
- Talvez

4 - Você acha que os profissionais dessa instituição contribuem para o uso consciente desses recursos em seu ambiente de trabalho?

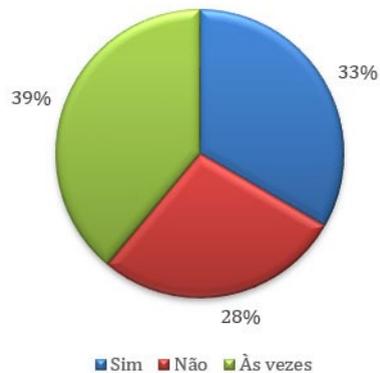


- Pouco
- Bastante
- Médio
- Não

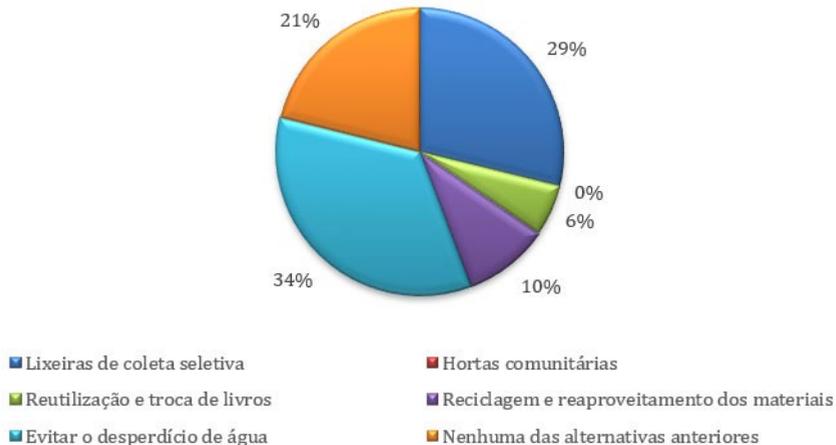
5 - Na sua opinião, a formação da cultura sustentável na primeira infância é:



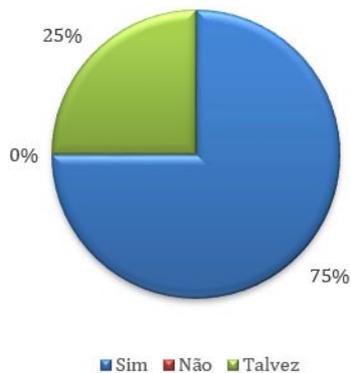
6 - Na sua concepção, as práticas presentes no ambiente escolar são suficientes para fomentar a cultura sustentável nas crianças?



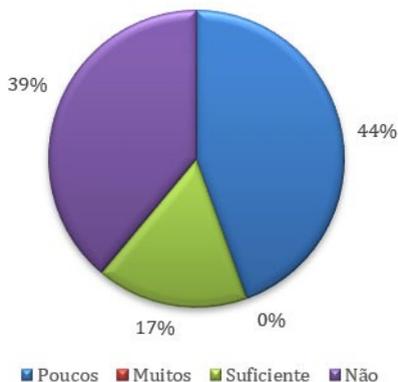
7 - Na sua Instituição, quais práticas visando o desenvolvimento na cultura sustentável são desenvolvidas?



8 - Aos professores: Atividades relacionadas à preservação do meio ambiente estão inseridas em seu planejamento?



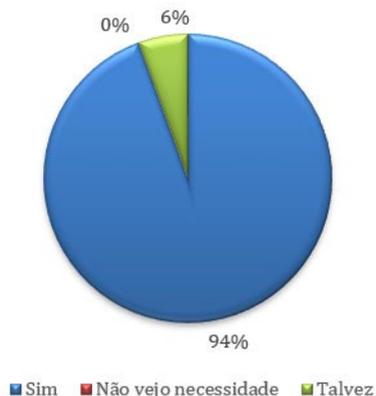
9 - Há projetos relacionados à sustentabilidade nessa instituição?



10 - Caso estes aconteçam, as famílias são envolvidas nas práticas sustentáveis promovidas pelo CMEI?



11 - Você acha necessário que o município promova capacitações sobre o assunto para potencializar esse trabalho nas instituições de ensino?



A partir dos dados apresentados, é possível identificar a existência de algumas práticas sustentáveis nesta instituição, como utilização de lixeiras de coleta seletiva, reutilização e troca de livros, economia de água e reciclagem ou reaproveitamento dos materiais. No entanto, o desenvolvimento dessas ações apresenta-se de forma individualizada por determinados grupos, uma vez que nem todos os profissionais identificaram a realização das mesmas práticas, conforme apresentado anteriormente.

Ainda assim, essas atitudes apresentam-se como importantes contribuições para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento da cultura sustentável, promovendo, portanto, a formação de cidadãos que sejam conscientes e ativos em suas responsabilidades com o meio ambiente. “A formação, para que a mudança na mentalidade ocorra, deve envolver não só a natureza, mas sim o ambiente escolar” (MARTINS, 2020, p. 38).

A prática rotineira dessas ações permite o desenvolvimento de hábitos sustentáveis desde os primeiros anos de vida, tornando a educação ambiental um elemento integrante do processo educativo, sem deixar que o assunto seja abordado de forma mecânica, apenas em momentos específicos do ano letivo.

Compreende-se que o desenvolvimento integral da criança, enquanto ser biológico, inclui seu lugar no espaço e as influências sociais e cognitivas que esta recebe, assim, analisar a percepção ambiental que carrega dos seus espaços de convivência, possibilita ressignificar esses locais a fim de fortalecer sua formação ambiental e contribuir para seu entendimento de como todas as formas de vida se constituem e se inter-relacionam (RAMBO e VON BORSTEL ROESLER, 2021, p. 514-515).

Por meio dos dados obtidos na pesquisa, verifica-se que grande parte dos professores atuantes na instituição desenvolve atividades relacionadas à educação ambiental com seus alunos, inserindo a temática em seu planejamento. Essas ações complementam o caráter educativo das práticas realizadas fora da sala de aula, uma vez que os alunos podem ter maior contato com a natureza através da vivência de experiências significativas no seu dia a dia.

O relacionamento direto com a natureza é um ponto que merece atenção. Permitir que as crianças interajam com o ambiente é fundamental para a construção da sua identidade enquanto sujeitos pertencentes ao meio, bem como para o desenvolvimento de relações sociais através do contato com outras crianças, adultos, plantas, animais e até mesmo os elementos não vivos, como a terra, pedras, areia, água, etc.

O ambiente deve propiciar sentido à aprendizagem, sendo necessária a criação de ambientes verdes que favoreçam o contato com a natureza, como pátios (interno e externo), implementação de jardins, hortas, plantas e parque ao ar livre, ampliando o contato direto da criança com a natureza. É importante a criação desses espaços para que a aprendizagem da criança sobre a preservação ambiental seja significativa e contextualizada com sua realidade, através de vivências prazerosas com o meio natural.

Conforme Martins (2020, p. 37),

praticar atividades em contato com a natureza, evitando ambientes fechados e ficando ao ar livre na maior parte do tempo que permaneçam na instituição, é uma forma de promover ligação da criança com a natureza e promover o seu bem-estar. As instituições, dessa forma, devem oferecer essas possibilidades, com mais grama, areia, jardins, cantinhos sensoriais, horta, parques com elementos do mundo natural, evitando concreto, calçadas, na maioria dos espaços onde deveria predominar terra, barro, areia e grama.

Assim, propõe-se a aquisição de práticas educativas que promovam a cultura sustentável, levando todos os envolvidos na comunidade escolar à conscientização e sensibilização quanto ao cuidado e preservação do meio ambiente. Uma possibilidade é a implantação de uma proposta curricular que abrange a Educação Ambiental, desde a viabilização de desenvolvimento de projetos às ações cotidianas quanto ao cuidado com o ambiente.

Mediante o exposto, a organização de um trabalho conjunto e intencional pode contribuir de forma ampla no que diz respeito ao fomento de uma cultura sustentável no ambiente escolar. É importante direcionar todas as ações desenvolvidas para um mesmo objetivo, visando tornar comuns as práticas já realizadas, de forma que essas ações sejam estendidas a todos os profissionais e alunos da unidade educacional.

“Desse modo, como um conjunto de práticas, de relações, de significados produzidos, compreendidos e compartilhados por um grupo, a cultura é formadora de identidades” (TRISTÃO, 2012, p. 218). Por isso, é importante aprimorar e implementar ações estratégicas que possam ampliar e disseminar a proposta da cultura sustentável no ambiente escolar, com o intuito de fomentar a conscientização ambiental das crianças para que o cuidado com a natureza seja fruto de ações espontâneas e dialoguem com os ensinamentos teóricos que são adquiridos ao longo da trajetória escolar e, até mesmo, fora dos muros da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz uma importante contribuição para a formação de uma cultura sustentável na primeira infância. O estudo de caso realizado com os profissionais da Educação Infantil, de uma determinada instituição do município de Presidente Kennedy – ES apontou que a compreensão que eles possuem acerca do tema sustentabilidade difere-se das práticas realizadas no ambiente escolar.

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que os profissionais da educação deste CMEI têm consciência da importância da proteção e preservação ambiental, porém, o trabalho realizado pela equipe escolar não é suficiente para estimular a cultura sustentável nas crianças. Podemos afirmar que há carência de práticas educativas que desenvolvam o interesse em relação ao cuidado do meio ambiente e a consciência sustentável na primeira infância. Dessa forma, fica evidente a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação que atuam nessa etapa de ensino na referida instituição.

Vale ressaltar que, com base nos dados apresentados por esta pesquisa, será possível contribuir para o desenvolvimento de reflexões e ações dirigidas à Educação Ambiental na referida instituição. A intencionalidade dessas intervenções construirá práticas que fomentem a cultura sustentável na primeira infância, bem como o desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação de sujeitos conscientes e sensíveis aos problemas ambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 mar. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo do Espírito Santo**. Vitória: SEDU/Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/02/Curr%C3%ADculo-ES-2019-Vol-02-Ensino-Fundamental-Anos-Iniciais-%C3%81rea-de-Ci%C3%A1ncias-da-Natureza-e-Matem%C3%A1tica-Miolo.pdf>. Acesso em 16 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos de técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas S.A. 2008. 4ª edição.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 11 de setembro de 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Carlise Rosana Voss. **Educação ambiental na educação infantil**. Matinhos, 2020.

MUNIZ, Marcella Anne; CAFÉ, Laércio de Jesus. Educação ambiental como estratégias pedagógicas: a criança como agente multiplicador. **Intercursos Revista Científica**, v. 18, n. 2, 2019.

NUNES, Mariza Martins. **Educação ambiental na educação infantil**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2020.

OLIVEIRA, Marcio Vieira. Os desafios da Educação Ambiental – um exercício através da Educação proposta por Paulo Freire. **Revista Eletrônica Educação Ambiental em Ação**, nº 25, ano VII, Set/Nov 2008.

PRIBERAM, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Porto/Portugal: Priberam, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 16 mar. 2022.

RAMBO, Graciele Cristiane; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate. Primeira infância e natureza: investigação da percepção ambiental no contexto escolar. **Ambiente & Educação**, v. 26, n. 1, p. 513-540, 2021.

SALLES, Fatima; FARIA, Vitoria. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 10, jan/abr, 2009. p. 143 – 155.

TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 9, n. 1, p. 207-222, 2012.

COMPREENDENDO OS PRINCIPAIS FATORES QUE OCASIONAM O ABANDONO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES, PEDAGOGA E DIRETORA DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

*Daniele dos Santos Cabral
Joseete Pertel*

1. INTRODUÇÃO

Apesar de haver estudos sobre o abandono escolar mas observa-se ainda que estes não tratam das realidades locais mas são estudos com abordagens mais generalistas e em alguns municípios observa-se que na prática que pouco tem sido feito para evitar e reduzir os números. E as responsabilidades da evasão escolar nessa fase da educação infantil e fundamental envolve a relação entre família e escola. Torna-se muito preocupante quando essa relação é fragilizada.

O abandono escolar é uma questão que pode ser um indicador do nível acadêmico, intelectual e socioeconômico dos alunos, mas também do nível de sucesso do sistema educacional e da própria instituição escolar. Partindo do princípio de que deve haver colaboração entre as funções sociais da escola e as necessidades de desenvolvimento, educação e aprendizagem da população mais jovem, a questão do abandono torna-se extremamente importante. Primando por estratégias de ensino para evitar o abando escolar

A instituição escolar deve realizar a função de socialização sem desconsiderar as necessidades de desenvolvimento, aprendizagem e educação dos indivíduos. Em termos de desenvolvimento, em cada estágio o ser humano aprende na direção de suas necessidades e, assim, experimenta o processo de ser um indiví-

duo e, ao mesmo tempo, uma entidade social. Nesse processo de desenvolvimento, o ser humano precisa das orientações.

O aluno precisa estar em um ambiente que se sinta seguro e confortável para que possa relaxar e desenvolver suas habilidades cognitivas. E então absorver conhecimentos. Caso contrário, se seu emocional estiver comprometido, e apresentar características relacionadas à problemas familiares e resistência para compartilhar por não ter confiança, inevitavelmente esse aluno desistirá desse ambiente. Assim sendo, é preciso agir com sabedoria para a permanência dessa criança na escola, buscando sempre conquistar sua credibilidade.

2. COMPREENDENDO O CONCEITO DE ABANDONO ESCOLAR E A EVASÃO ESCOLAR

A tentativa de definir a expressão abandono escolar, direciona os obstáculos levantados pela diversidade de perspectivas. As definições formais que relacionam o fenômeno com a obtenção do diploma, a inscrição no sistema de ensino contrastam com as definições funcionais que se referem às competências que permitem aos indivíduos trabalhar ou exercer a sua função num determinado ambiente.

De acordo com Souza (2011), a evasão escolar no Brasil é uma problemática antiga, que sobrevive até os dias atuais. Todavia, essa situação tem chamado muita atenção no ensino médio, pois, ainda é inerente no ensino fundamental, o que é lastimável.

A escola se desvia para a disparidade entre as necessidades do aluno e os requisitos da escola ou entre o potencial do aluno e as tarefas de aprendizagem. Contudo, deve estar constantemente atenta para assumir o papel de investigadora para analisar o aluno após o abandono, buscando compreender os reais motivos e tentar resgatá-lo por intermédio de programas e projetos de socialização com parceria entre comunidade x escola.

De acordo com Marcu (2010), o abandono escolar precoce significa que o aluno não concluiu o ensino secundário, a escolaridade obrigatória e não obteve qualquer qualificação ou diploma. O abandono escolar precoce implica na desistência de qualquer forma de ensino e refere-se aos jovens que desistiram da escola antes de concluírem os estudos obrigatórios; terminou a escolaridade obrigatória, mas não obteve qualquer qualificação após o nível secundário superior; frequentou cursos de formação profissional sem atingir o equivalente à qualificação do nível secundário superior.

Um ponto comum das abordagens deste fenômeno consiste em associá-lo à ideia de abandono escolar, seja a que nível for, antes de obter a qualificação de uma formação profissional completa destinada a garantir a autonomia social e econômica da pessoa ou antes do encerramento de um ciclo de estudos (ZIDARESCU, 2009).

A concepção de abandono independentemente do nível escolar, definirá medidas destinadas que venham a certificar sua independência econômica e social e contribuirá para tomada de decisões futuras.

Os estudos de Zidarescu (2009) são centrados em dois conceitos, destacando o determinante do fenômeno, tais como: abandono - a decisão de abandono geralmente é do aluno e é baseada nas suas características individuais; o fenômeno coincide com uma forma de desajuste escolar, com a falta de expectativas sociais e profissionais, a ausência das necessidades de autorrealização. Push-out¹ - a escola fomenta a decisão de evasão que se torna expressão do fracasso na implementação das políticas de inserção escolar como questão institucional e como problema da sociedade que carece de estratégias eficazes de prevenção e intervenção. Outra distinção terminológica aparece entre - as teorias de pull-out², que associam a decisão do aluno de deixar a escola com fatores como: casamento precoce, ter um filho, questões financeiras, a necessidade de conseguir um emprego para sustentar sua família. As teorias pull-out assumem o fato de que os alunos fundamentam a decisão de permanecer na escola ou não em um custo - análise de benefícios (MIHALACHE, 2011).

1 Traduzido para o português - empurre para fora.

2 Traduzido para o português - tirar.

Essas teorias consideram o indivíduo de forma contextual, em que a escola é uma parte importante de sua vida, junto com sua família, colegas, igreja e outras organizações. O trabalho ou as responsabilidades familiares, por exemplo, podem tirar o aluno da escola. As teorias push-out consideram que a culpa pela evasão é da escola porque desestimula os alunos a continuar os estudos usando como argumento os seus traços de personalidade.

Fatores institucionais internos, como as políticas comportamentais ou os conflitos entre alunos ou professores, podem empurrar os alunos para fora da escola. Os teóricos pushout afirmam que os alunos deixam a escola não por causa de seus atributos individuais, mas por causa da estrutura escolar (MIHALACHE, 2011).

Jordan, Lara e McPartland, (1996) definem os efeitos push como fatores relacionados à escola com impacto negativo sobre o vínculo que os adolescentes alcançam com o ambiente escolar e os faz rejeitar o contexto escolar. As imagens negativas que os adolescentes abstraem em relação aos fatores institucionais internos, precisam ser quebradas e reestruturadas pela equipe gestora da escola para que o desestímulo que muitas vezes ocasiona a evasão escolar seja reduzida.

Esses fatores podem ser estruturais, contextuais, relacionados ao clima ou individualizados e podem determinar que alguns alunos considerem a escola um lugar hostil (STEARNS e GLENNIE, 2006). Isso é muito peculiar, conquanto, é essencial que seja realizado na instituição uma averiguação e observação constante para identificação de possíveis causas. E caso seja detectado, medidas emergenciais deverão ser realizadas.

Segundo Lopes (2010) identifica 03 perfis de alunos que abandonam a escola: - abandono escolar, aquele que abandonou a escola e é geralmente incluído em programas de prevenção ou corretivo: desajustados – os que não têm motivação para aprender, que terminam os anos letivos com boas notas às vezes, que atrapalham as aulas, que ficam entediados durante as aulas, que têm necessidades educacionais não atendidas, que são toleradas ou ignoradas.

O fenômeno da evasão escolar é complexo, gerado por uma multiplicidade de fatores individuais, institucionais, sociais e econômicos que não têm influência isolada. Não importa a abordagem, as causas, as consequências, as ambiguidades ou os acordos, um aspecto constante em todas as definições e teorias é a taxa de abandono calculada de acordo com relatório do Ministério da Educação (MEC) como a diferença entre o número de alunos matriculados no início do ano letivo e o número de concluintes do mesmo ano letivo.

A taxa de evasão ou é, juntamente com a proporção de concluintes, um dos indicadores mais importantes na avaliação da eficácia do sistema educacional. Outro conceito associado ao fenômeno é o risco de evasão que se refere a uma gama de fatores psicológicos, sociais e econômicos, individuais ou extra-individuais que envolvem as características da pessoa e do meio ambiente.

O termo “em risco” implica a existência de fatores como: o estatuto socioeconômico precário, a falta de apoio dos pais, absentismo, idade. Qualquer combinação de fatores leva à impossibilidade de um aluno concluir o ensino médio (HENRY, 2009).

2.1. Algumas causas e consequências da evasão e do abandono escolar

Embora o Brasil tenha atingido a matrícula quase universal no ensino fundamental, a repetência e a evasão e abandono escolar são comuns. Como resultado, as taxas de conclusão são substancialmente mais baixas do que as matrículas e muitas crianças abandonam a escola com níveis relativamente baixos de educação concluída. O problema é particularmente agudo nos bairros mais pobres. Menores chances de encontrar um bom emprego e pobreza são algumas das consequências do baixo nível de escolaridade. Perlman já dizia que:

No final dos anos 1960, os pais da favela costumavam dizer aos filhos que, se não permanecessem na escola, acabariam como catadores de lixo. Em julho de 2003, a cidade [Rio de Janeiro] abriu concurso para

400 vagas de catadores de lixo, e 12.000 pessoas se inscreveram. Um diploma do ensino médio era um pré-requisito para a aplicação (PERLMAN, 2003, p. 13).

A autora expôs uma triste realidade, ou feliz realidade, cabe a nós julgarmos, pois hoje em dia para concorrer ao cargo de catador de lixo, é preciso ter o diploma de ensino médio, ou seja, o pai no exemplo que a autora utilizou, desqualificou o cargo direcionando o filho a este cargo, caso ele não concluísse os estudos.

As causas do abandono escolar são inúmeras, como doença; morte dos pais; fome na escola; falta de material escolar; gravidez, etc. (OAKLAND, 1992; PREVATT e KELLY, 2003; JIMERSON et al., 2000), mas identificá-las é necessário para enfatizar os aspectos gerais que constituem pontos de partida na elaboração de estratégias de intervenção ou prevenção. Ou seja, de nada adianta saber que elas existem se não constatar para desenvolver métodos preventivos.

Em nível internacional, estudos substanciais destacaram as relações entre variáveis que se referem à personalidade dos alunos, a relação professor-aluno, o histórico dos alunos, o contexto familiar, o histórico educacional dos pais, os padrões de comportamento, o envolvimento da comunidade na vida escolar e a estrutura do grupo de amigos (FRAMER et al., 2003).

Em outras palavras, é muito substancial, haja vista que, em se tratando a nível internacional, os aspectos são diversos, e estes, precisam ser revistos minuciosamente. De acordo com Franklin e Streeter (1995) as características familiares aumentam a possibilidade de evasão escolar: um ou ambos os pais abandonaram e, portanto, seus empregos são instáveis e mal pagos, oferecendo aos filhos acesso a serviços médicos de baixa qualidade, menos atenção, estímulos cognitivos e linguísticos insuficientes. Além disso, o impacto de pertencer a uma minoria ou para um ambiente social e econômico pobre é crítica.

O uso abusivo de drogas e álcool, a falta de atividades extracurriculares, a filiação a grupos que acreditam que a escola é inútil e que apóiam os primeiros

papéis do adulto são fatores que favorecem o abandono escolar (FROTIN, LES-SARD e MARCOTTE, 2010).

É preciso estabelecer metas funcionais no início do ano letivo, pois, para adultos que começam a frequentar a escola em outra modalidade, faz-se necessário atrativos que prendam sua atenção e despertem interesse tais como atividades no contraturno e, principalmente, façam compreender a importância da escola/ estudos na sua vida, e não deixem que supérfluos como vícios o dominem.

Outros estudos (FARMER et al., 2003) enfatizaram que os adolescentes são influenciados por adultos não-pais em sua vizinhança. Os adolescentes que vivem em comunidades pobres não têm modelos de comportamento e são confrontados com relações interpessoais inadequadas que podem se tornar oportunidades sociais e econômicas.

O impacto das desvantagens da vizinhança sobre a taxa de abandono é mais profundo para as adolescentes. A desvantagem da vizinhança parece aumentar de maneira significativa as chances de vida sexual prematura e gravidez pré-marital.

Além disso, a evasão escolar implica a rejeição dos colegas e a filiação a grupos delinquentes. Muitas crianças não têm colegas de classe que possam ajudá-las a enfrentar o impacto de experiências sociais negativas. A falta de amigos aumenta o risco de desligamento (VITARO et al., 2001).

A pressão psicológica e emocional é muito grande nesse momento, uma vez que, a criança se depara com uma realidade solitária, uma sociedade cruel que não se dispõe para auxiliá-la.

MIHALACHE, 2011; COSTACHE, 2012): baixo nível de renda familiar; dificuldades em garantir as refeições diárias, falta de roupas e sapatos, ambiente inadequado para a vida e estudo; engajamento prematuro dos filhos no trabalho ou nas tarefas domésticas; pertencer a comunidades isoladas, grandes distâncias entre casa e escola e sem transporte disponível; baixo nível de recursos alocados pelos pais para frequentar a escola; alta taxa de desemprego; percepção negativa sobre a importância da escola e da educação.

Assim como aponta fatores familiares (ZIDARESCU, 2009; MARCU, 2010; COSTACHE, 2012): estrutura familiar pobre; família desmembrada e / ou restabelecida após divórcios consecutivos (presença de padrastos), famílias longas, com seqüências fraternas consideráveis, pais solteiros etc.; crianças criadas pelos avós / parentes ou em lares adotivos, ou crianças que moram temporariamente em pensões; clima hostil em casa; problemas crônicos de saúde; tendência para infringir a lei; nível cultural e educacional da família; atitude negativa da família em relação à educação; mau exemplo de irmãos mais velhos que abandonaram a escola; estilo parental inadequado; discrepância entre o modelo cultural de família e os valores promovidos na escola; desinteresse dos pais em relação às atividades e resultados escolares dos filhos; falta de confiança e apoio dos pais; casamento e / ou gravidez precoce; nível muito alto de responsabilidades das crianças dentro da família; crianças saindo do exterior junto com suas famílias (temporária ou definitiva); transferência da família para outra cidade sem transferência prévia da criança para outra escola.

2.2. Evasão escolar no ensino fundamental anos iniciais

No ensino fundamental anos iniciais, os motivos mais comumente relatados pelos responsáveis que justificam a evasão escolar são a falta do transporte escolar, a distância entre a escola e a residência, não ter uma pessoa adulta que possa levar a criança na escola e também, enfermidades/dificuldades de aprendizagens dos alunos.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos podem ser de natureza múltipla. A falta de habilidades e competências que deveriam ser trabalhadas e adquiridas nos anos anteriores, a incompatibilidade entre o grau de aprendizagem dos alunos em consonância com o método de ensino do professor, assim como a carência de investimentos em recursos tecnológicos que possibilitam o processo educacional são os fatores associados mais frequentes (PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2021).

Outro fator preocupante é a ausência de interesse do aluno pela escola, que pode estar relacionada a inúmeros fatores, dentre eles a proposta pedagógica da escola, como a metodologia utilizada por alguns profissionais em suas salas de aula, que não privilegiam a aprendizagem do aluno e não o coloca como protagonista.

No que concerne as outras causas sinalizadas como os transtornos de aprendizagem, a carência de incentivo familiar e as dificuldades de acessibilidade aos estabelecimentos de ensino, apesar de não estar diretamente associadas à escola, é possível receber intervenção. Isso é executável por intermédio de procedimentos mediadores advindos das instituições cujo propósito seja minimizar essas situações desfavoráveis.

A evasão escolar nas anos iniciais do ensino fundamental causa impactos negativos tanto para a instituição que o aluno estava inserido e, principalmente para o aluno que evade.

A criança que abandona os estudos, pode ter complicações no futuro quanto a motivação ou dificuldades em retornar para sala de aula, assim como pode comprometer a formação profissional e ocasionar impossibilidades quanto a inserção no mercado de trabalho (PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2021).

2.3. A evasão escolar no município de Presidente Kennedy

Apesar das dificuldades para determinar as relações causais entre características individuais, familiares e escolares, o fato é que a evasão escolar é um forte preditor de resultados desfavoráveis em uma variedade de áreas, tanto a curto como a longo prazo. A evasão escolar tem consequências imediatas e de longo prazo através de todas as fases da vida adulta.

Assim, prevenir e neutralizar a evasão escolar deve ser considerada uma tarefa importante (LOPES, 2010). Devido à complexidade do fenômeno, o trabalho preventivo é necessário em diversos níveis, e neste buscamos, especifica-

mente em como aspectos do ambiente escolar, em termos de características de efetividade escolar, estão associados à evasão escolar.

Os esforços para prevenir a evasão escolar implicam a redução de fatores de risco e/ou o aumento das competências. Revisões e meta-análises mostram que programas de prevenção à evasão direcionadas a diferentes componentes têm sido bem sucedidos (por exemplo, programas de educação infantil de alta qualidade, gerenciamento de casos com defensores de adultos, reestruturação escolar, formação profissional, apoio acadêmico suplementar, serviço comunitário, treinamento de comportamento social e habilidades e mentoria). No entanto, houve pouca comparação sistemática de quais combinações de componentes funcionam melhor para diferentes subgrupos da juventude (MIHALACHE,2011).

Em geral, abordagens eficazes são iguais à complexidade do problema e abordam fatores em diversos domínios (ou seja, indivíduo, pares, família, escola, comunidade e cultura). Programas que são baseados na escola ou combinam componentes escolares e comunitários parecem mais eficazes do que apenas programas baseados na comunidade.

Além disso, a qualidade da implementação prevê consistentemente o sucesso do programa, de tal forma que os profissionais devem realizar programas baseados em evidências, destinados a evitar a evasão escolar. Finalmente, programas seguindo uma perspectiva de desenvolvimento podem ser mais bem sucedidos. Especificamente, embora os programas de prevenção geralmente comecem na adolescência posterior, começando com participantes mais jovens e continuando a intervir ao longo do tempo resultou em maior eficácia. Tais programas tendem a ser funcionais para evitar a evasão escolar.

No Município de Presidente Kennedy/ES, a prefeitura tenta viabilizar a implantação de uma escola cívico-militar como já discutido anteriormente. A intenção é reduzir vários fatores, tais como: repetência, violência nas escolas e principalmente a evasão escolar.

Segundo dados do MEC, as escolas que já estão em funcionamento com este modelo de estudo, apresentam taxas menores de evasão e de reprovação. No geral, os índices de evasão escolar no Município de Presidente Kennedy/ES ainda são preocupantes.

De acordo com dados fornecidos pela secretaria municipal de educação, muitos alunos ainda abandonam os estudos no Município em busca de trabalho, ou por falta de incentivo familiar.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o principal fator de abandono escolar sinalizado pela secretaria está relacionado às dificuldades de aprendizagem e participação ativa das famílias nas escolas. Contudo, às escolas realizam constantemente buscas ativas afim de tentar identificar o problema para organização de estratégias de resgate desses alunos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa descritiva por intermédio de um estudo de caso, foi efetivada no ano de 2022, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) São Salvador, no município de Presidente Kennedy-ES, com 04 professores do ensino fundamental anos iniciais, sendo 01 professor do 1º ano, 01 professor do 3º ano, 01 professor do 4º ano e 01 professor do 5º ano de uma escola do município de Presidente Kennedy/ES. Também participaram da pesquisa: o diretor escolar, que responde pela parte administrativa e pedagógica da escola selecionada para realização da pesquisa e que nos concedeu autorização para realizá-la e o pedagogo que planeja as ações pedagógicas junto aos professores.

A EMEIEF São Salvador atende os seguintes seguimentos: educação infantil ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atende nos turnos: matutino, vespertino e noturno e possui aproximadamente 235 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento.

A meta desta pesquisa foi analisar os dados coletados primeiramente através de questionário com perguntas semiestruturadas aos participantes da pesquisa, a fim de compreender o que ocasiona o abandono escolar por parte dos alunos. Adiante, fizemos a apresentação da proposta de pesquisa aos participantes. Então, apresentamos um Plano de Ação para o Ensino Fundamental anos iniciais como proposta de pesquisa. Nele, abordamos por meio de oficinas ministradas on-line pelo aplicativo Google Meet aos professores envolvidos, subdivididas em 04 encontros com duração de 01 hora, estratégias eficazes para a prevenção do abandono escolar, sendo elas: abordagem sistêmica; colaboração escola x comunidade; ambientes de aprendizagem seguros; engajamento familiar; desenvolvimento da alfabetização precoce; oportunidades pós-escola; aprendizagem ativa; tecnologia educacional e por fim, instrução individualizada.

Essas estratégias parecem ser independentes, mas na verdade funcionam bem juntas e frequentemente se sobrepõem. Embora possam ser implementadas como estratégias autônomas, os resultados positivos resultarão quando as instituições escolares juntamente com as secretarias municipais de educação, desenvolverem planos de melhoria de programas que englobam a maioria ou todas essas estratégias.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

A importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento individual adequado é indiscutível. Isso é especialmente verdade quando se trata de pessoas vivendo em situações de pobreza e vulnerabilidade social, que muitas vezes são passadas através de gerações e indivíduos "armadilha" em uma espiral que é difícil de sair.

Nesses contextos específicos, a escola é considerada o cenário de aprendizagem e convivência, tornando-se um fator crítico para superar a inércia no ciclo da pobreza e dar força para facilitar o desenvolvimento integral. No entanto, mais de 320 milhões de crianças e jovens adultos em todo o mundo não frequentam a escola (UNICEF,

2020). Além disso, seis em cada dez crianças ainda não adquiriram habilidades básicas de alfabetização e aritmética após vários anos de estudo. A educação é um direito humano e um elemento essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Hunt (2008) acredita que o fenômeno do abandono escolar é percebido como um processo causado por uma variedade de fatores, tais como: clima escolar, baixa resiliência emocional, flexibilidade, qualidade da educação.

Logo, para que a educação seja um "elevador social" e uma ferramenta para a realização de um progresso adequado e equidade social, é importante que os alunos permaneçam dentro do sistema de ensino ao longo de suas diferentes etapas (desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou formação profissional), participando ativamente da vida escolar e adquirindo as habilidades necessárias para a idade adulta.

Assim sendo, criamos um plano de ação para desenvolvimento de oficinas afim de desenvolver estratégias que venham amenizar a evasão escolar na escola selecionada nesta pesquisa.

4.1. A implantação da proposta de Pesquisa – Oficinas

O principal objetivo da realização das oficinas, foi propor um ambiente propício para a discussão sobre a evasão escolar com temas específicos com professores do ensino fundamental anos iniciais, na busca de uma comunicação bidirecional entre família x escola.

Neste momento foi possível ouvir as principais dificuldades no cotidiano escolar no que concerne as possíveis causas do abandono. Freeman e Simonsen (2015) acreditam que a falta de frequência e a motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem também foram indicados como preditores do fracasso escolar.

No primeiro dia de oficina trabalhamos a temática: “Abordagem sistêmica”, cuja estratégia exigia uma abordagem mais sistêmica para melhoria contínua

em todos os níveis de série e entre todas as partes interessadas, por meio de uma visão e foco compartilhados e amplamente comunicados, metas e objetivos bem focados, seleção de estratégias e intervenções baseadas em pesquisas direcionadas, monitoramento e feedback contínuos. A palestrante / pesquisadora iniciou a conversa apresentando a temática, posteriormente traçou os principais objetivos (compreensão, absorção e execução do que foi discutido) e participou com as professoras para que elas pudessem relatar suas experiências em sala de aula, o que pensam sobre a temática e o que sugerem.

Nesta oficina, as professoras foram bem participativas, relatando as dificuldades enfrentadas quanto à participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, algo que segundo elas, contribui muito para a evasão escolar. A pesquisadora entrevistou salientando que a busca ativa precisa ser comumente, pois, somente assim, será possível chegar até o aluno e identificar quais são as causas da sua ausência na escola.

No segundo dia de oficina, trabalhamos com o tema: Ambientes de aprendizagem seguros, que faz uma abordagem sobre ambientes ordenados, nutritivos, inclusivos e convidativos, pois ajudam os alunos a perceberem o potencial como indivíduos e como membros engajados da sociedade. Todos os alunos precisam estar seguros, física e emocionalmente; espera-se que alcance para ser reconhecido e celebrado de forma equitativa por realizações; e sentir-se genuinamente bem-vindo e apoiado.

Neste dia, as professoras foram menos participativas, procuraram ouvir mais do que falar, e relataram ao final que gostaram muito da oficina. A pesquisadora encerra a oficina sugerindo um plano de disciplina abrangente e um plano de prevenção à violência com estratégias de resolução de conflitos e para lidar com potenciais violências, bem como gestão de crises.

No terceiro dia da oficina, foi trabalhado inicialmente o tema: “Desenvolvimento da alfabetização precoce”. Neste dia, a pesquisadora apresentou intervenções de alfabetização precoce para ajudar alunos de baixo desempenho a

melhorar suas habilidades de leitura e escrita estabelecem a base necessária para uma aprendizagem eficaz em todas as disciplinas. As professoras acharam super interessante o tema abordado e participaram ativamente relatando e trocando experiências entre elas.

No quarto e último dia de oficina, abordamos os temas: Aprendizagem Ativa, Tecnologia educacional e Instrução individualizada. A primeira temática, trouxe estratégias que incluem voz e escolha do aluno; feedback eficaz, avaliação de pares e definição de metas; aprendizagem cooperativa; pensando criticamente, criativamente e reflexivamente; discussão e comunicação bidirecional. Para serem mais eficazes, os professores devem fornecer aos alunos ferramentas e estratégias para se organizarem e qualquer material novo; técnicas para usar durante a leitura, escrita e fazer matemática; e passos sistemáticos a seguir ao trabalhar através de uma tarefa ou refletir sobre seu próprio aprendizado. As professoras concordaram com as abordagens feitas pela pesquisadora e contribuíram dizendo que é de extrema importância oportunizar os alunos de forma ativa durante as aulas.

As oficinas foram produtivas e satisfatórias, visto que, as professoras participaram efetivamente, expondo suas dúvidas, anseios e inseguranças quanto ao agir com seus alunos. Elas relataram suas rotinas em salas de aula, pediram ajuda e compreenderam a finalidade do bate papo virtual, se colocando à disposição no que for preciso para que os alunos permaneçam em sala de aula e assim, seja evitado a sua saída da escola.

4.2. Entrevista com o (a) Diretor (a) Escolar

A diretora escolar se colocou à disposição para contribuir com dados para a elaboração da pesquisa. A priori, a mesma informou que possui menos de 05 anos à frente da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. Ela relata que os professores aceitariam participar das oficinas e que tais temáticas que serão abordadas acrescentariam para amenizar o abandono escolar, pois acredita que tudo que é planejado e organizado com objetivo de melhorias na vida escolar do aluno, trará bons resultados.

Quando questionada sobre ações que a escola já promoveu ou ainda promove para tentar amenizar o abandono escolar no ensino fundamental, ela diz que realiza busca ativa, visitas e interação família x escola.

A pesquisadora indagou a diretora em relação ao ensino on-line, se contribuiu para a evasão escolar, logo ela disse: nossa clientela teve dificuldade no ensino online por ser uma realidade não vivenciada anteriormente, por isso não havia preparação prévia. (DIRETORA, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

A diretora relatou que o tema da pesquisa é muito relevante, visto que, a evasão ocorre em todas as escolas do município atuante, e, é uma preocupação em decorrência da diversidade de fatores que ocasionam a saída dos alunos das escolas. Todavia, acredita que a participação ativa da família contribui para evitar e amenizar esses fatores.

4.3. Entrevista com o (a) Pedagogo

A pedagoga responsável pela escola pesquisada, que atua na área há mais de 10 anos, relatou que a escola nunca desenvolveu projeto específico que abordasse o tema evasão escolar.

Ela acredita que seja relevante para os professores do ensino fundamental anos iniciais a participação nas oficinas, pois, é importante que sejam traçadas estratégias juntamente com a equipe pedagógica afim de se unirem nas ações e assim tentar evitar o abandono escolar.

Quando indagada sobre o que pode ser feito para melhorar o abandono escolar na escola atuante, ela enfatiza: a escola não possui um alto índice de abandono, uma vez que é desenvolvido busca ativa em parceria com o conselho tutelar constantemente (PEDAGOGA, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

A pedagoga ainda enfatizou que projetos direcionados a evasão escolar iriam contribuir para amenizar tais fatores, e, que a partir de uma nova visão advinda da proposta de pesquisa apresentada pela pesquisadora, sentará com a equipe gestora afim de organizar ideias para implantação de palestras e projetos que abordem essa temática.

4.4. Entrevista com as Professoras

As professoras participantes da pesquisa possuem entre 05 a 20 anos de profissão. São professoras que atendem as turmas do 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Elas acreditam que os principais fatores que implicam para o abandono escolar dos alunos estão relacionados ao déficit de aprendizagem. Todavia, elas afirmam que seus alunos são assíduos e participativos. Assim como os pais são presentes na escola. As professoras em sua totalidade, disseram que aceitariam participar das oficinas propostas pela pesquisadora, pois, elas poderão contribuir para a evasão escolar.

E, também relataram que o ensino on-line ajudou na evasão escolar, pois, segundo explanado: muitos alunos acostumaram ficar realizando as atividades online, e por isso faltaram e desistiram das aulas presenciais. (PROFESSORA A, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022)

A contribuição das professoras e da equipe pedagógica com os questionários com perguntas semiestruturas, foi de grande valia para que pudéssemos compreender as reais necessidades vividas no âmbito educacional. Pudemos perceber seus anseios e propor estratégias que venham contribuir na amenização da evasão escolar.

Também salientamos durante a interação com as professoras nas oficinas, a importância do trabalho em conjunto (equipe pedagógica e família) para tentar amenizar a evasão escolar e assim obter êxito e sucesso dos alunos.

As professoras acreditam que as dificuldades de aprendizagem tornou-se o principal motivo para a evasão escolar na escola atuante, contudo, o índice não é muito alto. Porém, a Pandemia da Covid-19, contribuiu para que os alunos apresentassem mais dificuldades.

Diante dos resultados das entrevistas realizadas com os pesquisadores, pudemos avaliar que o tipo de mobilidade familiar, apoio e expectativas também

pode influenciar a probabilidade de um aluno desistir. Além disso, fatores econômicos e socioeconômicos contribuem para a taxa de abandono. Esses fatores incluem a influência de culturas, o sentimento de independência gerado por ter um emprego e a falta de recursos comunitários para apoiar estudantes em risco.

Elas apontam que as instituições de ensino também contribuem significativamente para o problema da evasão. Políticas de disciplina e classificação, organização e tamanho escolar, atribuições de programas, conteúdo do curso, o tipo de instrução, clima escolar e relacionamentos adulto-aluno podem influenciar os alunos a desistir. "Falta de engajamento" e "adesão na escola" são termos que capturam alguns dos fatores. Todavia, eles não devem tentar prever quem vai desistir com base em fatores de risco. Muitos que desistem não se encaixam no perfil, e muitos que se encaixam no perfil terminam a escola a tempo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar não apenas a ausência física da escola, mas também o desengajamento das crianças da vida e rotinas escolares, o que é preocupante. Detectar, prevenir e tomar medidas antecipadas é essencial para evitar a evasão escolar precoce e garantir que a escola seja um verdadeiro agente para promover o avanço para as crianças que vivem em extrema exclusão.

É muito importante intensificar o vínculo das crianças com sua escola, fazendo com que elas se sintam parte dela, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas por sua participação em atividades extracurriculares de lazer, esportes, arte, etc. Essas atividades permitem que eles forcem suas relações com outros alunos, consolidem sua identidade e aumentem seu senso de pertencimento à escola.

É necessário desenvolver ações simultâneas e coordenadas em três áreas: a família, a escola e as próprias crianças. Os educadores devem combinar a atenção individualizada e em grupo e a abordagem da comunidade. Além disso, devem incorporar todos os recursos de seu meio ambiente, bem como trabalhar

com associações e entidades do terceiro setor e da própria comunidade. Essa abordagem é especialmente necessária em contextos de máxima vulnerabilidade social. É preciso desenvolver ações de conscientização e fazer com que as famílias percebam o papel decisivo da educação no futuro de seus filhos.

REFERÊNCIAS

COSTACHE, L. **Manual para prevenir e controlar o abandono escolar**. Vane-
monde, Bucareste, 2012.

FARMER T. W. et al. **Características individuais, afiliações de pares no início da adolescência e abandono escolar**: um exame de tipos de grupos agressivos e populares. IN *Journal of School Psychology*, 41, 2003.

FRANKLIN, C.; STREETER, C. **Avaliação de jovens de classe média em risco de abandono escolar**: escola, psicologia e família correlates. IN *revisão de serviços para crianças e jovens*, vol 17, no 3, 1995.

FREEMAN, J.; B. SIMONSEN. **Examinando o Impacto das Políticas e Intervenções Práticas nas Taxas de Abandono e Conclusão do Ensino Médio**: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Review of Educational Research* 85 (2): 205–248. DOI: 10.3102 / 0034654314554431, 2015.

FROTIN, LESSART e MARCOTTE. **Relacionamento aluno-professor**: um fator de proteção contra a escola cair fora? IN *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 1636 – 1643, 2010.

HENRY, R. T. **Relacionamentos e abandono escolar**: A voz da juventude em risco. (Dissertação de doutorado). Universidade de Las Vegas, 2009.

HUNT, F. **Abandono da Escola**: Uma Revisão da Literatura de Cross Country. Monografia de Pesquisa No. 16. Brighton: Consórcio para Pesquisa em Acesso Educacional, Transições e Equity, University of Sussex, 2008.

JIMERSON, S. et al. **Um estudo longitudinal prospectivo de abandono escolar examinando múltiplos preditores ao longo do desenvolvimento.** IN Journal of School Psychology, vol. 38, no 6, 2000.

JORDAN, W. J.; LARA J.; MCPARTLAND, J. M. **Explorando as causas do abandono precoce entre raça, etnia e gênero grupos.** IN Youth e Society 28 (1): 62-94, 1996.

LOPES, N. **Como combater o abandono e a evasão escolar.** Gestão Escolar, Edição 007, Abril/Maio 2010.

MARCU, G. **Sucesso e fracasso escolar,** Legis, Craiova, 2010.

MIHALACHE, F. **Abandono escolar em oito escolas da zona urbana.** IN Quality oflife 3, 281-294, 2011.

OAKLAND, T. **Abandono escolar:** Características e prevenção. IN Applied and Preventive Psychology 1: 201-208, 1992.

PERLMAN, J. E. **Os pobres crônicos do Rio de Janeiro:** o que tem mudado em 30anos? Conferência sobre Pobreza Crônica, Manchester, Inglaterra, 7 a 9 de abril, 2003.

PLATAFORMA EDUCACIONAL. **Evasão escolar no brasil:** o papel do gestor na retenção dos alunos. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/evasao-escolar-no-brasil/>. 31 de maio de 2021. Acessado em 21 abr de 2022

PREVATT, F.; KELLY, F. D. **Abandono escolar:** Uma revisão dos programas de intervenção. IN Journal of School Psychology. 41 377-395, 2003.

SOUSA, A. A. **Evasão escolar no ensino médio:** velhos ou novos dilemas? Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1220/641...> Acesso em 13/04/2021.

STEARNS, E.; GLENNIE, E. J. **Quando e por que abandonou o ensino médio.** IN Youth e Society Volume 38 Número 1 de setembro, 29-57, 2006.

UNICEF: Número de alunos fora da escola por pandemia subiu 38% somente em novembro. 08 dezembro 2020, Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/104230-unicef-numero-de-alunos-fora-da-escola-por-pandemia-subiu-38-somente-emnovembro#:~:text=Quase%20um%20em%20cada%20cinco,os%20principais%20motores%20desta%20pandemia%E2%80%9D>. Acessado em 23 de abr de 2022.

VITARO, F. et al. **Experiências sociais negativas e abandono escolar.** IN Psicologia Educacional, vol. 21, No. 4a, 2001.

ZIDARESCU, M. **O papel da família, da comunidade e do mediador escolar no controle das faltas escolares, Abandono escolar e delinquência precoce para crianças ciganas.** Lumen Publishing House, Iasi, 2009.

PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Danieli Alves dos Santos
Mariluz Sartori Deorce

1. INTRODUÇÃO

No percurso e desenvolvimento da dissertação de mestrado foi possível perceber a importância das práticas de leitura para o ensino de língua portuguesa, de forma específica, para alunos com deficiência intelectual (DI), mesmo com as dificuldades de interpretação apresentadas pelos discentes, e revelando o ensejo de problematizar de que forma o uso dessas práticas, como recurso facilitador na mediação do educador no processo de aprendizagem, pode melhorar o ensino de língua portuguesa junto a esses alunos na prática escolar.

A educação atual tem feito um esforço para se atualizar uma vez que o modelo passado nem sempre contempla a diversidade de alunos e suas necessidades. Alunos com DI, tema deste estudo, encontram-se nessa situação já que o modelo antigo não atende as necessidades de uma sociedade pós-moderna que buscam meios para que suas dificuldades de aprendizagem sejam combatidas com abordagens pedagógicas eficazes e tragam resultados mais eficientes nesse sentido.

Assim, o processo pedagógico trata de uma construção de muitas mãos, a fim de contribuir na elaboração de programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicas de cada criança e do meio onde ocorre essa aprendizagem. Esta é uma das justificativas da escolha do tema para o desenvolvimento desse estudo. Muito importante para toda sociedade quando se tem a percepção das dificuldades de aprendizagem em sala de aula e atuar de

forma apropriada sobre elas para fazer acontecer a aprendizagem eficaz, levando o aluno à superação desse problema, tenha ele DI ou não.

Fierro (2015) é enfático ao afirmar que não existe "cura" para as dificuldades de aprendizagem, mas programas de educação especial que podem ajudar as pessoas a lidar e compensar esses distúrbios, embora a dificuldade de aprendizado dure a vida toda.

Parafraseando Gardner (2000), o manejo específico de crianças com atraso no desenvolvimento global depende das necessidades individuais e do diagnóstico subjacente. Assim, a intervenção precoce é essencial para possibilitar à criança alcançar seu pleno potencial, através dos professores e pais ajudando no brincar, no ler e na realização de tarefas da vida diária.

Assim, partindo dessa realidade, o estudo teve por objetivo compreender as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de língua portuguesa para alunos do Ensino Fundamental com DI.

Na culminância da pesquisa decidiu-se, pois investigar o delineamento da temática das práticas de leitura para o ensino de língua portuguesa para alunos com DI, contextualizando teoria e prática, e destacando seu uso no processo de ensino através de uma pesquisa que teve como sujeitos 04 (quatro) educadores do 6º ao 9º, ano com alunos com DI, da escola lócus que responderam a perguntas por meio de questionário semiestruturado.

As entrevistas se deram por meio do aplicativo Google Meet¹, utilizando um questionário semiestruturado para levantamento dos dados necessários para esse estudo (devido, à época, a pandemia da Covid-19). Também foi proposto, por fim, no decorrer dessa pesquisa, o desenvolvimento de duas rodas de conversa, junto aos educadores e também coletivamente, cujos momentos distintos buscaram, primeiro, explicar o objetivo da pesquisa e fazer o convite aos sujeitos

1 O google meet é uma solução do Google que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis conectando quem está no ambiente de trabalho com profissionais de outras unidades, funcionários em home office e clientes.

da pesquisa a verificar quais práticas educativas podem melhor contribuir com leitura em língua portuguesa com alunos de DI; e no momento seguinte finalizar o produto educacional do Mestrado que será voltado para os docentes de Presidente Kennedy, mediadores do ensino de leitura em Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental com DI.

Assim, percebeu-se, na última etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados levantados pelas entrevistadas, que, apesar das limitações enfrentadas nas escolas, seja pela falta de incentivo ou mesmo materiais para a prática diária, ainda se busca através de atividades semanais e metodologias lúdicas e prazerosas, acompanhadas de narrativas e contos de histórias com livros utilizando as ilustrações, despertar o interesse do aluno com DI na aprendizagem pela leitura.

Nas atividades desenvolvidas cabe ao professor o papel de mediador no ensino da língua portuguesa a alunos com DI, através do uso de práticas de leitura, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem desenvolvendo as habilidades e conceitos necessários na prática pedagógica diária.

2. RESULTADOS

Os 04 (quatro) educadores do Ensino Fundamental I da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” tiveram a oportunidade de se expressar sobre pontos extremamente importantes dentro do uso de práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa a alunos com DI do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental como, por exemplo, as metodologias específicas desenvolvidas para ajudar nas dificuldades de leitura e interpretação de textos nos livros infantis ou didáticos; as formas pelas quais o material de leitura pode ser explorado para estimular o processo leitor e, por fim, de que forma eles tem enfrentado as dificuldades de leitura e interpretação das crianças com DI em sala de aula.

Essenciais, essas entrevistas aconteceram para o levantamento de informações e posterior discussão sobre pontos que contribuiriam com o norte da pesquisa, o que permitiu não apenas traçar um diagnóstico da visão desses docen-

tes acerca da importância da eficácia das práticas de leitura no ensino de língua portuguesa para alunos DI, mas também discutir formas de desenvolver neles a capacidade de interpretação dos textos que leem, dentro e fora da escola.

Quadro 1. Perfil das professoras sujeitos da pesquisa

Docente	Formação	Especialização na área (pós-graduação)	Idade	Tempo de serviço na educação	Tempo de serviço na escola-alvo
Professora A	Pedagogia	03	39 anos	17 anos	09 anos
Professora B	Pedagogia	03	38 anos	16 anos	08 anos
Professora C	Pedagogia	03	41 anos	21 anos	10 anos
Professora D	Pedagogia	03	39 anos	18 anos	09 anos

Fonte: A autora.

A Professora “A” com 39 anos, graduada e atuante há 17 anos no magistério e 09 na escola dessa pesquisa, vê a prática de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com DI como *“algo fundamental para esses alunos e seu desenvolvimento, inclusive acadêmico”*, ressalta.

Ela afirma que já abordou o tema em suas aulas, *“na maioria das vezes, na forma de projetos ou atividades”* desenvolvidos quase sempre *“com a narrativa de alguma história ou mesmo alguma atividade lúdica que ajude a embasar o tem discutido”*. Relatou ainda que considera como principal dificuldade para o desenvolvimento dos projetos no ambiente escolar a falta de recursos e materiais para desenvolver alguma metodologia mais criativa.

Um ponto relevante abordado pela professora A foi o papel das escolas no incentivo e desenvolvimento de estratégias de leitura focadas na aprendizagem de português dessas crianças: *“acho que devemos fazer alguma coisa para incentivá-las a ter esse hábito da leitura, seja dentro ou fora do ambiente escolar, até mesmo porque pelo tempo que ficam conosco aqui temos o poder - e o dever - de influenciá-los positivamente e desenvolver neles e nos seus familiares (especialmente os pais) o gosto pela leitura, ajudando-os, claro nas suas limitações. Acho que isso é responsabilidade nossa também”*, finaliza.

No entanto, observa-se ser importante ter conhecimento detalhado sobre as habilidades de alfabetização de alunos com DI para planejar o processo de ensino e criar bons e produtivos ambientes de aprendizagem.

Em relação à professora “B” com 38 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério há 16 anos, dos quais 08 anos na referida escola, a mesma entende que o ensino da Língua Portuguesa é parte fundamental do processo educativo das crianças com DI e que as práticas de leitura são *“ferramentas essenciais para se conseguir sucesso”* nesse que ela considera um objetivo do professor.

Segundo a professora “B” é preciso continuar seguindo e desenvolvendo estratégias de ensino diferenciadas para avançar no processo de aprendizagem desses alunos. *“Nós trabalhamos com esforço, carinho e esperança de poder ver alguma evolução nessas crianças. E é exatamente isso que nos anima a desenvolver metodologias criativas e diferenciadas para tentar chamar prender a atenção deles e despertar a curiosidade pela aprendizagem”*.

Os estudos sobre o desempenho de leitura e escrita de alunos com DI atuais tendem a se concentrar na instrução de leitura em vez de nas prevalências. Katims (2001), por exemplo, examinou uma amostra de 132 alunos no Estado do Texas e encontrou 22% deles mostrando todos os critérios de “alfabetização mínima”. Já Byrne et al (2005) encontraram em seu estudo uma variedade extremamente ampla de habilidades de leitura em 24 alunos com síndrome de Down e mencionam que até metade dos alunos desses alunos leem pelo menos 50 palavras.

Na visão de Raymond e Decourcey (2011), a inteligência e a linguagem variam de deficiências virtualmente normais a graves, e muitos dos alunos não conseguem se expressar. Alguns deles podem participar de rotinas de teste padronizadas, mas dificilmente é possível descrever uma fronteira sob a qual os alunos não possam participar de forma confiável.

Essa linha nebulosa é citada por Dworschak et al. (2012) como o primeiro problema metodológico; o segundo é a ampla heterogeneidade de alunos com DI, combinada com todos os tipos de outras variáveis que influenciam sua aprendi-

zagem e desenvolvimento, como origens familiares socioculturais extremamente variadas ou diagnósticos médicos adicionais.

Para a professora “C” com 41 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério há 21 anos, sendo 10 anos apenas na escola lócus da pesquisa, o ensino da Língua Portuguesa para alunos com DI, apesar de ser gratificante, é um desafio constante pela *“dificuldade de estrutura e falta de materiais apropriados para desenvolver estratégias de ensino adequadas para eles”*.

De acordo com a professora “C”, é preciso lembrar que *“apesar de ser responsabilidade total do professor desenvolver práticas de ensino criativas e interessantes para esses alunos, prendendo sua atenção e despertando neles a vontade de aprender, muitas vezes a falta de uma sala apropriada para isso e a carência de materiais voltados para essas crianças com necessidades educacionais especiais atrapalha bastante”*, relata ela.

Ratz e Lenhard (2012) enfatizam que os professores de educação especial devem ter um alto nível de habilidades de diagnóstico e ter à sua disposição os materiais necessários para sua prática diária de ensino. Assim, por estar acostumados a aplicar testes padronizados e interpretar os resultados dos testes psicométricos, servem como uma fonte de informação mais confiável do que os próprios professores de escolas regulares.

Nesse sentido, os professores de educação especial trabalham com os alunos o dia todo e em grupos muito pequenos e, devido à proximidade e necessidade de comunicação constante, sabem muito mais sobre a vida privada e os detalhes das habilidades de seus alunos do que os próprios professores regulares.

Todos eles devem ser treinados para conduzir os testes de inteligência e, na maioria das vezes, avaliá-los. Por isso que Ainscow (2009) defende o fato de que, a nível mundial, os professores de educação especial devem possuir um diploma universitário e estar familiarizados, por exemplo, com as práticas de aprendizagem e de leitura defendida neste estudo.

Para a professora “D” com 39 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério há 18 anos, sendo 09 anos na referida escola, *“a Língua Portuguesa é a base de todo o conhecimento que virá na vida de qualquer aluno, inclusive aqueles com DI”*, ressalta. *“Sem essa base de leitura e compreensão textual, como eles poderão avançar?”*, relata.

Quando questionada sobre relatar algum projeto que a escola tenha desenvolvido englobando a temática das práticas de leitura para o ensino de língua portuguesa para alunos com DI, ela disse que *“a escola promove alguns projetos temáticos e que envolvem cantinhos da leitura e contagem de histórias de livros infantis utilizando as ilustrações, mas todos voltados para os alunos num todo, e nunca de forma específica para aqueles com necessidades educacionais especiais. Eles até participam, mas tem que se adaptar aos projetos”*.

A professora “D” ainda relatou ressaltou: *“acho que é preciso fazer mais, se aprofundar mais nesse tema e ter algo só para eles, até mesmo porque, não adianta mascarar, eles são diferenciados e por isso mesmo merecem nossa atenção de forma diferenciada, não é?”*.

Diante da relevância desse tema no processo de aprendizagem do aluno com DI, em especial na forma como as práticas de leitura podem ser utilizadas como recurso facilitador no processo de aprendizagem de língua portuguesa nesses alunos, não foi difícil perceber, do conteúdo das entrevistas que todas as professoras sujeitas da pesquisa têm a percepção da importância de se fazer uma reflexão sobre a importância das práticas de leitura, com foco no ensino de Língua Portuguesa desses alunos.

Observa-se que as professoras acreditam que é preciso trabalhar com essa temática, seja com projetos ou com atividades lúdicas e criativas para analisando se essas práticas contribuem para melhorar o ensino da Língua Portuguesa e ainda verificar como elas são percebidas pelos alunos com DI.

Apesar das limitações que enfrentam nas escolas, seja pela falta de incentivo ou mesmo de materiais para se trabalhar na prática diária, o tema, sempre

que possível, é abordado em suas aulas na forma de projetos, atividades semanais e metodologias lúdicas e prazerosas, acompanhadas de narrativas e contos de histórias com livros utilizando as ilustrações para despertar o interesse do aluno na aprendizagem pela leitura.

Nesse sentido há que se citar Demo (2000) quando considera pouco a realização de uma pesquisa em educação limita apenas a produção do conhecimento, para ele “[...] o problema principal da educação brasileira não está na esfera do conhecimento da pesquisa, mas da intervenção da realidade”.

Assim, essa pesquisa buscou colaborar com a problemática para melhor entender de que forma o uso de práticas de leitura pode melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI na EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo nas práticas pedagógicas das professoras/sujeitos dessa pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se compreender a produção do conhecimento nessa escola no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Língua Portuguesa para o ensino de leitura para os alunos do Ensino Fundamental com DI, para destacar quais dessas práticas podem melhor contribuir com a aprendizagem da leitura desses alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco o papel da escola no desenvolvimento de práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual na EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo de Presidente Kennedy-ES.

Procurou destacar a importância de se compreender as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de língua portuguesa para alunos com DI a fim de superar as dificuldades de aprendizagem em sala de aula e atuar de forma apropriada sobre elas para fazer acontecer uma aprendizagem eficaz.

Para o enfrentamento dessa situação, o primeiro passo foi responder o problema levantado pelo estudo que questionou de que forma o uso de práticas de

leitura pode melhorar o ensino de língua portuguesa com alunos com DI. Identificando as estratégias utilizadas foi possível discutir as possibilidades de aperfeiçoar as ações relacionadas ao seu ensino e se as ações utilizadas estão sendo implementadas de forma eficaz para melhorar a apreensão da leitura.

Em relação às quatro professoras, sujeitos da pesquisa, sua percepção foi levantada através da aplicação de uma entrevista realizada por meio de uma conversa online, com um roteiro de entrevista, realizada para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuíram com o norte da pesquisa, verificando o contexto real das diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para o ensino de leitura dos alunos com DI, e se essas práticas contribuem para melhorar o ensino da língua portuguesa nas práticas pedagógicas diárias.

No processo de contextualização pôde-se perceber a importância substancial das estratégias de leitura como recurso facilitador na mediação do educador no processo de ensino de português dos alunos com DI e buscou-se discutir como seu uso pode otimizar a aprendizagem.

Foi observado na pesquisa que as professoras se esforçam, mesmo com o desafio de se trabalhar com poucos recursos e incentivos, para desenvolver estratégias lúdicas, criativas e motivadoras com a intenção de despertar nos alunos a motivação e o prazer pela leitura, seja através dos projetos desenvolvidos pela escola (oficina de leituras, cantinhos da leitura, contagem de histórias), mesmo que voltados para todos os alunos no geral, e não em específico para as crianças com necessidades educacionais especiais, para que se interessem em aprender.

Dai os objetivos específicos dessa pesquisa ressaltarem a importância de se verificar como as práticas do ensino de leitura são percebidas no cotidiano dos alunos com DI e se elas contribuem para melhorar o ensino da Língua Portuguesa.

Assim, ao buscar responder ao objetivo geral desse estudo, que é compreender de que forma as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental com DI podem otimizar o processo de aprendizagem na EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo,

ficou claro que os educadores possuem um papel preponderante nesse processo para melhorar o ensino de português com esses alunos.

Sendo assim, conclui-se a importância dos professores cada vez mais, buscar fortalecer os recursos disponibilizados pela escola, por outros recursos criativos e motivadores, como estratégias de leitura, como forma de incentivo para otimizar a aprendizagem de português desses alunos.

Por fim, no diálogo com os educadores participantes da pesquisa em relação à forma como têm sido conduzidas as estratégias para melhorar o ensino da língua portuguesa nos alunos com DI, se destaca a consciência de que sua atuação nesse processo, junto com as adequações necessárias às suas limitações, nas estratégias e projetos de leitura desenvolvidos pela escola, é essencial para motivá-los cada vez mais a aprender dentro da prática em sala de aula.

Dessa forma, a finalização de um trabalho desta natureza faz levantar, sem dúvida, sentimentos diversos na medida em que são esclarecidos alguns pontos e obtidas respostas acerca da forma como tem se dado o ensino da leitura para alunos com DI no contexto escolar e quais materiais podem melhor contribuir para seu ensino nas práticas pedagógicas diárias escolhidas e adotadas pelos educadores.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. pp.11-23.

BYRNE, A; BUCKLEY, S; MACDONALD, J et al (2005). **Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down's syndrome.** Down Syndrome Research and Practice, 3(2), pp.53-58.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DWORSCHAK, W; KANNEWISCHER, S; RATZ, C. et al. (Eds.). **Students spe-**

cializing in intellectual development. An Empirical Study Students with intellectual disabilities. An empirical study. Oberhausen: Athena, 2012. pp.27-48.

FIERRO, A. **As crianças com atraso mental** In: COLL, C; PALÁCIOS; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

KATIMS, D. S. **Literacy assessment of students with mental retardation:** An exploratory investigation. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(4), pp.363–372, 2001.

RATZ, C; LENHARD, W. **Reading skills among students with intellectual disabilities.** Research in Developmental Disabilities 34 (2013), pp.1.740-1.748.

RAYMOND, E. B; DECOURCEY, C. M. (2011). **Learners with mild disabilities:** A characteristics approach. Pearson/A and B. Disponível em <https://Learners with Mild Disabilities: A Characteristics Approach, Loose-Leaf Version, 5th Edition>.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA: UMA ANÁLISE TEÓRICA ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO

Eliana da Costa Alves
Sônia Maria da Costa Barreto

1. INTRODUÇÃO

O eixo principal a ser discutido neste artigo consiste em uma abordagem teórica acerca da interdisciplinaridade entre a História e a Literatura na formação escolar. A escolha desta temática é resultante da trajetória acadêmica da autora, graduada no curso de História e professora em exercício, percebendo esse importante diálogo com utilização de estratégias a serem aplicadas nas aulas de História.

O docente precisa estar capacitado para contextualizar o conteúdo que irá trabalhar com seus alunos por meio do texto literário e possibilitar que eles percebam os diversos entendimentos acerca do que já aconteceu e, de maneira que se compreenda, que nenhum desses acontecimentos representa uma verdade única, pronta e acabada.

É nesse ínterim que o presente trabalho se justifica, a fim de trazer uma discussão sobre a utilização da literatura como subsídio para a construção do conhecimento histórico, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem interessante e motivador. Vale tomar a literatura não somente como fonte, mas também como uma linguagem potente, prazerosa e dinâmica na prática cotidiana.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo, por meio de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e com ênfase bibliográfica, é trazer uma discussão a respeito da correlação entre as disciplinas de História e Literatura, evidenciando a importância de um ensino-aprendizagem interdisciplinar para a formação do aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

A História, como um agrupamento de conhecimentos relacionados ao progresso da humanidade, refere-se a um ponto de vista específico, trazendo os diversos eventos vivenciados por um determinado povo, em um certo local e diante de um dado período.

Jacques Revel (1996, p. 35) ensina que "[...] até mesmo uma série de preços constituiria de alguma maneira uma forma de narrativa, uma vez que esta organiza o tempo e produz uma forma de representação". Dessa forma, o objetivo da História apresenta uma reflexão acerca das vivências humanas no decorrer do tempo, uma vez que o cotidiano deve ser narrado, pois faz parte da História do lugar e das pessoas.

Enriquecendo este estudo, com um modelo de análise mais rigorosa que indica a perspectiva da História Cultural, é possível observar na obra de Paul Veyne (1984) que "toda História é comparada" no que diz respeito ao modo de escrita.

Assim, destaca-se a intersubjetividade da História, de maneira que essa se sustenta em conexão com as proveniências de épocas distintas e outros textos já produzidos. Nesse sentido, José D'Assunção Barros (2010) esclarece:

[...] verifica-se que, Paul Veyne (1984), nos seus escritos sobre os modos de escrever a História, também deixaria transparecer uma emblemática ideia: a de que "toda História é comparada". Com isto, chamava atenção mais uma vez para as intersubjetividades da História, este tipo de conhecimento que resulta em um texto em permanente diálogo com fontes da época examinada, e com redes de outros textos produzidos pelos historiadores em seu próprio tempo (BARROS, 2010, p. 4).

De igual maneira, o sujeito produtor de conhecimento, como ocorre de modo geral com os autores historicistas, está sempre inscrito em uma subjetividade que o transcende através de seu pertencimento a outras instâncias. Barros (2010), diferencia:

Em Ricoeur (1994), porém, há ainda uma originalidade, além do sujeito que produz o conhecimento através da escrita da História, os sujeitos

do passado, trazidos à vida através das fontes, também fazem parte do polo “Sujeito”, não se constituindo em objetos passivos que são analisados pelo historiador. Deste modo, reconstrói de uma nova maneira a tradicional relação entre sujeito e objeto na História, e redefine também o que é o Objeto da História. De acordo com sua proposta, os homens do passado – examinados pelo historiador – constituem parte do polo “sujeito” como o próprio historiador (BARROS, 2010, p. 5).

Existem, ainda, outros posicionamentos críticos a respeito da História e do conhecimento. Segundo Roger Chartier (2002), há determinada separação entre o mundo real e o discurso, no sentido de que a História pressupõe singularidade em seu tratamento, com normativas e paradigmas próprios:

Reconhecer que a realidade passada não é acessível (na maioria das vezes) senão através de textos que pretendiam organizá-las, submetê-las ou representá-la não é postular, contudo, a identidade entre duas lógicas: de um lado, a lógica logocêntrica e hermenêutica que governa a produção dos discursos; de outro, a lógica prática que regula as condutas e as ações. Dessa irredutibilidade da experiência ao discurso toda História deve dar conta, precavendo-se de um uso descontrolado da categoria “texto”, demasiadas vezes indevidamente aplicada a práticas (ordinárias ou ritualizadas), cujas práticas e procedimentos não são em nada semelhantes às estratégias discursivas (CHARTIER, 2002, p. 91).

Estudar a interação e a interpenetração de processos sociais e simbólicos implica um cruzamento interdisciplinar com a Literatura que estabelece um diálogo de fatos e a narrativa. De acordo com Marcos Cezar Freitas (2011):

Explicar, compreender a vida das sociedades e registrar os acontecimentos presentes e passados foram sempre os objetivos mais aparentes da historiografia. Entretanto, essas ações são impelidas pela busca, sempre renovada, dos elementos constitutivos de uma identidade coletiva [...] (FREITAS, 2011, p. 27).

A identidade é entendida como um constructo, um processo, jamais finalizado e sempre sujeito a mudanças e compreender os sistemas de representação cultural que sustentam as representações identitárias com a Literatura.

Em correlação com as concepções históricas, a Literatura, como fonte inesgotável de cultura e aprofundamento teórico, traz consigo a exegese da formação da identidade de um povo. A arte literária possui em seu cerne a recriação de uma realidade trazida pelo próprio escritor, a fim de reproduzir fatos em uma ficção da linguagem, com base nas experiências adquiridas durante o processo empírico de viver.

Diante disso, é possível sustentar que “[...] a literatura é uma linguagem não instrumental e o seu valor reside nela própria” (TODOROV, 1978, s.p. apud LOPES, 2010, p. 4). Por isso, sobre o valor de seu significado, Menezes (1993) elucida que:

[...] o valor do significado está essencialmente radicado na ficção, no suceder fictício; o valor da expressão está essencialmente radicado na linguagem. Sem intenção estética aplicada à linguagem não existe literatura, porque não há dimensão artística (MENEZES, 1993, p. 13).

Há muito a ser explorado nos textos literários quanto ao ponto de vista social. Os sentimentos, anseios, valores, preconceitos e até mesmo crenças de uma dada sociedade podem ser compreendidos com fulcro no embasamento histórico-literário de seus escritos. Corroborando com Santos (2008, p. 7):

A literatura possibilita que os seres humanos possam refletir no seu modo de ver a vida e de estar no mundo, chegando a obter a função de documentar e registrar a História do nosso país, através da tradição documental. É ela quem ajuda o pensamento social a utilizar conceitos considerados adequados para a construção ideológica da nação ao fazer uso de um conjunto de campos discursivos que se relacionam entre si e com os poderes que expressam.

Zilberman (1982, p. 25), em suas pesquisas para escrever artigos e obras sobre literatura, confirma a mediação entre a História e a Literatura, embora essa proximidade possa parecer, “[...] à primeira vista, arbitrária, devido à gênese distinta de ambos, à diversidade de seus interesses e fins, assim como a sua trajetória social”.

No entanto, um escritor pode representar o fato/ acontecimento real, usando um recurso poético.

Para além de uma elaboração estética ou uma manifestação cultural, a literatura é uma possibilidade de registro da realidade a partir dos sentimentos do autor, suas opiniões, visão de mundo, desejos, frustrações. A literatura tem a capacidade de captar a realidade a partir dos sentimentos do escritor e nesse sentido ela se aproxima da História por ambas se constituírem em formas de discursos.

Como a literatura é um tipo especial de fonte, o historiador se aproxima dela para buscar extrair determinadas informações. O passado é interrogado na fonte literária sob o viés da sensibilidade e da subjetividade do seu autor, a partir de suas vivências e experiências:

Ora, esta História Cultural, debruce-se ela sobre a escrita do texto, sobre a edição do livro ou sobre a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tentar atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite, inclusive, pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo (PESAVENTO, 2006, p. 71).

Segundo Antônio Celso Ferreira (2009), em seu artigo *A fonte Fecunda*, as possibilidades de trabalho com o discurso literário são diversas, uma vez que este é polissêmico e polifônico. Em suas abordagens, da Antiguidade Clássica de Aristóteles até a contemporaneidade, geralmente, há vestígios do discurso em torno de fronteiras histórica e literária.

Também se considera a ideia de que distinção não é, necessariamente, oposição. Ao tentar distinguir História de Literatura, perambula-se em margens que se confundiam, daí o entrelaçamento de ambas.

A Literatura, neste estudo e neste caso, é entendida entre uma interpretação aplicada aos estudos históricos, para desfazer-se das imagens que impedem um olhar da verdade que o passado contém. Trabalhar a Literatura como um documento historiográfico promove o registro e a revelação de outras possibilidades históricas. Novos olhares e novos questionamentos podem resultar em diferentes pontos de vista a partir do uso de fontes, face a pluralidade de conceitos, leituras e interpretações.

A relação entre História e Literatura, implica em experiências interdisciplinares ou não e atestam positivamente os resultados dessa forma de trabalho.

É importante compreender a literatura como uma forma de conhecimento da realidade e, portanto, pode operar como um instrumento poderoso para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História.

Ao utilizar a Literatura como fonte, a História não está preocupada em investigar se a representação de passado criada pelo escritor confere com a historiografia (mesmo porque não é essa a intenção do literato), também não se inclina somente a colher informações históricas do romance ou do conto narrado; antes, seu interesse é pelo tempo do escrito, dirige sua primordial atenção ao objetivo de desvelar a mentalidade de uma época (ABUD, 2010, p. 46).

A Literatura como linguagem para o estudo de História, e ao relatar acontecimentos de uma determinada época, transforma-se num importante registro da memória de uma sociedade. Ambas buscam representar as ações do homem no tempo, e para isso utilizam narrativas históricas e/ou literárias (ABUD, 2010). Consagra-se que tanto a História quanto a Literatura advêm do processo de leitura de mundo, conforme explica Freire (1984):

Refiro-me a que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de ‘descrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1984, p. 22).

Sabe-se que o professor possui o papel fundamental de estimular seu aluno quanto à prática da leitura para que, com isso, o estudante descubra novas possibilidades voltadas para o aprendizado. Inicialmente, o discente precisa desenvolver o gosto pela leitura por intermédio do docente, de maneira que as palavras do texto não sejam vazias, mas tragam consigo um significado passível de interpretação pelo aluno. Sobre isso, Braga e Silvestre (2009) acrescentam:

É o leitor quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. No caso do aluno, porém, a intensão é do professor. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso. (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 22).

É por meio da leitura que o aluno consegue se transportar para tempos e contextos distintos do seu, vivenciando experiências que somente o texto poderia oferecer. De certo, a leitura da Literatura, com seus personagens cheios de características e personalidades, é capaz de aproximar o aluno do que se lê, a partir das similitudes individuais do leitor com a narrativa lida. Assim, enfatiza-se que a Literatura auxilia o estudante no processo de descoberta e significação de sua própria existência (MACHADO, 2002).

Sobre o ato de ler, Yunes (1995) traz profunda sensibilidade em narrar as repercussões advindas da leitura:

O ato de ler é um ato da sensibilidade da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catedraticamente ampliamos a condição humana. Esta sensação de plenitude, iluminante, ainda, que dolorosa a aguda tem sido a constante que o discurso artístico proporciona. Diante de um quadro, de uma música, de um texto, o mundo inteiro, que não cabe no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca a totalidade, como se, pela parte que tocamos, pudéssemos entrever o não visto e adivinhar o que, de fato, não experimentamos (YUNES, 1995, p. 185).

Ao compreender sua vivência, através da atividade da leitura, o aluno é motivado atingir seu lugar na sociedade, respeitando outros indivíduos e suas comunidades. Nessa visão, reitera-se que a Literatura é imprescindível para a formação humana, sendo uma área de conhecimento que permite vivenciar situações ficcionais, porém inspiradas no cotidiano humano (COELHO, 1997). Sobre isso, Cosson (2011) dispõe que:

[...] a Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outros em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p. 17).

A partir do exposto, salienta-se que, ao utilizar a Literatura como fonte para os estudos de História, o professor pode consagrar as percepções de seus alunos juntamente com o texto literário, de maneira que o imaginado seja agregado à história vivida. Por isso, é estreita a relação entre História e Literatura, mesmo que dissociadas quanto ao compromisso com a realidade. Se a História se ocupa em

relatar acontecimentos reais, a Literatura é livre para criar. Todavia, não há impedimentos para que a narrativa literária seja apresentada como um relato dentro do contexto passado efetivamente experimentado.

É natural que alguns autores literários tragam em suas obras temas comuns da época em que se vive, definindo fatores Históricos importantes para dada sociedade. Pode haver personagens fictícios inspirados em pessoas reais.

Acerca disso, Pesavento (2006) relaciona importantes obras literárias que trazem situações comuns à época em que o livro se remete, bem como alguns personagens criados, mas baseados em relatos reais, defendendo a sintonia entre tais conceitos:

[...] a sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente da escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida (PESAVENTO, 2006, p. 3).

Com isso, mais ainda se ratifica o que fora exposto por Santos (2008), quando descreve que tanto a narrativa literária quanto a narrativa voltada para a historiografia exigem precipuamente estratégias para se organizar a realidade por meio de conexões com o passado, de maneira que “[...] Essa coerência depende, claro, parcialmente, dos próprios dados, mas também da plausibilidade de uma significação possível, imaginada pelo escritor/historiador de tal maneira que o leitor possa reconstruí-la” (SANTOS, 2008, p. 6). Com efeito, a História e a Literatura se entrelaçam quando representam uma realidade vivida pelo sujeito, justamente por isso são dinâmicas e estão em constante processo de construção e reconstrução. A partir dessa mutabilidade, Arruda (2013) apregoa que:

[...] o que se põe a olhos vistos são evidências da proximidade e da mutabilidade de ambas as disciplinas trabalhadas, que podem possibilitar uma maior flexibilidade aos diálogos entre os historiadores, estruturalistas e narrativistas, ao mesmo tempo em que pode possibilitar um diálogo mais produtivo entre historiadores e literatos, pois esses últimos podem possibilitar novos artifícios aos profissionais da história no momento de construírem suas representações, da mesma maneira que a recíproca é verdadeira (ARRUDA, 2013, p. 91).

Via de consequência, considera-se que a narrativa literária é capaz de gerar uma série de possibilidades para reflexão da realidade sobre a História e seus relatos. Mesmo diante da existência de elementos diferenciadores, resta incontestado que a História e a Literatura possuem elos semelhantes e de fácil compartilhamento entre si.

3. CONCLUSÃO

Neste artigo, a discussão objetivou ratificar a importância do diálogo interdisciplinar entre a História e a Literatura, como fontes de ensino, destacando a relevância da conexão entre os conteúdos.

Depreende-se a necessidade de que o profissional da educação esteja atento ao ensino da História, por meio de fontes literárias, e ao estímulo contínuo do sentimento de pertencimento, capaz de fomentar a formação cidadã nos seus alunos.

Tendo em vista que a aprendizagem é uma evolução sem fim, almeja-se sempre alcançar a melhor qualidade possível do ensino, para formar alunos/cidadãos integralmente distintos, com concepções históricas, literárias e sociais próprias, mas, contudo, com o embasamento teórico advindo de uma educação multidisciplinar, democrática e pluralista.

Nesse sentido, tanto a narração literária quanto a historiografia pressupõem um processo e estratégias de organização da realidade, uma vez que há

uma procura de coerência imaginada, baseada na descoberta de laços e nexos, de relações e conexões entre os dados fornecidos pelo passado.

Essa coerência depende da plausibilidade de uma significação possível, imaginada pelo escritor/historiador de tal maneira que o leitor possa reconstruí-la e aceitá-la. Sendo assim, a construção de “mundos ideais” e de realidades possíveis, da sua admissibilidade, dependem, também, do contexto histórico no qual eles são produzidos e reproduzidos pelos leitores.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ARRUDA, Fábio Luiz. **Duas Formas de Narrar: A Representação Histórica e Literária**. Fronteiras, Dourados, MS, v.15, n. 26, p.95-108, 2013.

BARROS, José de Assunção. **História e Literatura – novas relações para os novos tempos**. Revista de Artes e Humanidades. n. 6, p. 1-27, Maio-Outubro, 2010.

BRAGA, Regina Maria. SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula**. São Paulo: Global, 2009.

CHARTIER, Roger. “**Figuras Históricas e Representações Históricas**” in **À Beira da Falésia: a História entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Ática, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Antonio Celso. **A fonte fecunda**. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar (org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-literatura.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MENEZES, Salvato Telles de. **O que É a Literatura**. Lisboa, Difusão Cultural, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura**. História da Educação, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2006.

REVEL, Jacques. “**Microanálise e construção do social**” in REVEL, J. (org.). **Jogos de Escalas – a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SANTOS, Alessandra Rufino. **A importância da Literatura como Fonte de Pesquisa na Construção do Pensamento Social Brasileiro**. Universidade Federal de Roraima. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais. ISSN 1983-9065. V. 1, n. 1, 2008.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Trad. António José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1984.

YUNES, E. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Letras, Curitiba, editora da UFPR.n.44. p. 185-196. 1995.

ZILBERMAN, Regina. **O Partenon Literário: literatura e discurso político**. Porto Alegre, 1982.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Eliana Bayerl Moreira Bahiense
Ivana Esteves Passos de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo consiste em um recorte da dissertação de Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação, que traz uma abordagem acerca do uso das estratégias de leitura como potencializador da compreensão do leitor ativo, integrado a textos multimodais, como as Histórias em Quadrinhos (HQ's), objetivando formar leitores proficientes e ativos.

A necessidade de trabalhar estratégias de leitura que auxiliem o aluno no desenvolvimento do letramento tem-se tornado fundamental, em razão da queda do índice de aprendizado nas escolas públicas, oriundos principalmente da recente pandemia do Covid-19, que afetou diretamente os sistemas educacionais. As medidas de paralisação do ensino afetaram 90% do público global, colocando em risco a aprendizagem de muitas crianças, sendo necessário a adoção de políticas públicas que objetivem traçar um plano de estratégia de recuperação desse aprendizado (QUEIROZ, SOUSA, DE PAULA, 2021).

Estudos evidenciam que cerca de 42,2% das crianças são incapazes de ler e entender um texto curto e apropriado para sua idade aos 10 anos, o que implica na importância de discutir as habilidades fundamentais durante o processo de aprendizagem, com vistas às práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a leitura facilita a compreensão, é considerado a porta de entrada no processo de aprendizagem e representa ferramenta essencial para a aprendizagem promovida pelas outras disciplinas (BANCO MUNDIAL, 2020).

Diante do cenário educacional, da defasagem em leitura, torna-se fundamental a discussão de estratégias de leitura e aprendizado que auxiliem e estimulem o aluno no processo de alfabetização e letramento tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental como nos anos finais. Frente a essa lacuna, o estudo propõe a responder a seguinte problemática: como o uso de estratégias de leitura nas histórias em quadrinhos pode contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos nos anos finais do ensino fundamental? Diante disso, o objetivo principal é analisar como as estratégias de leitura nas histórias em quadrinhos podem contribuir para melhoria da compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de trabalhar estratégias de leitura dentro das escolas públicas, que apresentam inúmeros relatos da necessidade de desenvolver no aluno a compreensão leitora, o gosto pela leitura, e principalmente potencializando o processo de aprendizagem do aluno, melhorando os índices de proficiência de leitura dentro das escolas públicas.

A utilização das HQ's é relevante para introdução de temas integradores que possam contribuir com a formação de leitores proficientes, pois há multiplicidade de linguagens nesse tipo de gênero textual, propício à desenvoltura - decorrente da utilização, exploração e apreensão de estratégias metacognitivas importantes das habilidades de leitura (VERGUEIRO, 2004).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Multimodalidade e multiletramento

A multimodalidade é compreendida como uma modalidade de linguagem que é constitutiva da própria linguagem. A multimodalidade caracteriza-se por atribuir mais informações visuais aos textos, denominado de contínuo informativo visual dos gêneros escritos, partindo do menos visualmente informativos para os mais visualmente informativos (DIONISIO, 2011).

Por meio dos textos multimodais é oportunizado o letramento pelo fato desse gênero ser constitutivo da linguagem e essa ser repleta de significação e possibilidades de inferências, seja na linguagem verbal ou não-verbal, uma vez que são muitos os recursos que podem emitir mensagens comunicativas ou enunciados.

A multimodalidade está intrinsecamente ligada ao processo do multiletramento, de modo que multiletrar reflete a busca pelo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, dado que a competência genérica do indivíduo se constitui e se atualiza mediante as linguagens que possibilitam as formas de produzir textos (DIONÍSIO, 2014).

2.2. A Inserção da história em quadrinho como conteúdo

O gênero discursivo das HQ's é considerado atualmente como um meio de comunicação presente nas diferentes esferas sociais. Tendo como destaque seu uso na esfera educacional. Na linguagem e em seus elementos estão presentes a união de imagem e texto sendo uma ferramenta de grande valia para aprendizagem (RAMA, VERGUEIRO, 2014).

Segundo Matos (2021, p. 1) a “história em quadrinhos (HQ) é um texto de linguagem mista, no qual predomina o uso da linguagem visual como recurso narrativo”. Trata-se de um gênero definido por uma estrutura em pequenos quadros, nos quais a comunicação é expressa pela junção das imagens e das possíveis falas, de acordo com o tempo-espaço no texto.

O destaque das histórias em quadrinhos ocorreu no século XIX onde se tornou um fenômeno em todo o mundo, consolidando-se nas redes de ensino. Os quadrinhos começaram a ganhar força no país. Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), começou a ser valorizado um ensino de língua que privilegia o trabalho com a mais variada gama de gêneros discursivos. Nesse cenário, as histórias em quadrinhos, antes uma leitura depreciada pela escola, ganharam espaço na sala de aula, além de serem incluídos em materiais didáticos, exames nacionais e vestibulares.

Com base no PNBE a leitura de histórias em quadrinhos requer um processo considerado um pouco complexo para o leitor, uma vez que as HQ's são compostas por um conjunto de linguagens, que abrange não apenas o texto narrativo, mas as imagens, os balões, as ordens das tiras, as onomatopeias, as metáforas visuais que colabora de forma significativa para a independência do leitor na compreensão leitora. Outrora, o universo dos quadrinhos faz parte das experiências cotidianas dos alunos. É uma linguagem reconhecida bem antes de a criança passar pelo processo de alfabetização.

Apesar da importância do uso de quadrinhos, apenas a partir de 2018, que o uso de HQs se apresenta como elemento de incentivo e ampliação da leitura até a orientação para produção intelectual e, contudo, considerado habilidade a ser adquirida e avaliada.

Carvalho (2009) enfatiza que as razões que levaram o uso da história em quadrinhos a se consolidar no ambiente escolar, tendo este destaque no ensino médio e fundamental, foi devida a combinação de palavras e imagens-forma mais eficiente de ensino que para ele oferta qualidade a informação transferida e as enriquece. Desenvolvendo ainda mais o hábito da leitura e a ampliando o vocabulário dos estudantes.

2.3. Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento e construção de uma leitura proficiente e da compreensão leitora (SOLÉ, 1998). O seu uso, possibilita interpretar e entender os textos lidos, de forma a despertar o educador para a importância na oferta de atividades que envolve o sentido da formação de um leitor crítico, independente e reflexivo.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de auxílio a compreensão leitora poderão ser acionadas nas três etapas da leitura: antes, proporcionando um elo entre o leitor e o texto, estimulando-o a construir significação ao processo; durante, permitindo estabelecer um entendimento que contribuem na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a associar as etapas anteriores de forma real.

Para uma boa leitura, sobretudo, a compreensão da leitura, envolve estratégias para se entender o que ela quer dizer nas suas entrelinhas. Nesse sentido, Solé (1998), apresenta algumas estratégias que poderá levar o leitor a compreensão durante a leitura, após à “concretização prática posterior”. Segundo a autora, são três essas estratégias, quais sejam: “identificação da ideia principal; elaboração de resumo; e, formulação e resposta de perguntas” (SOLÉ, 1998, p. 133).

A ideia principal pode ser entendida de várias formas, dentre as quais, “resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (SOLÉ, 1998, p. 138). Com base nesse entendimento, Solé (1998) ensina que o foco da leitura é o principal fator que potencializa a capacidade leitora do indivíduo, e que a ideia principal ou o objetivo estabelecido associado as estratégias de leitura, como por exemplo, a elaboração de um resumo, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Portanto, a elaboração do resumo, “está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1998, p. 1443). Porém, a autora alerta para o fato de que, apesar da estreita ligação entre eles, o resumo demanda uma concretização, ou seja, é necessária estabelecer um sistema de relações e escrita que permite o leitor identificar e construir as ideias principais do texto.

Já a estratégia de formular e responder a perguntas, é muito utilizada em salas de aula e, como enfatiza Solé (1998), tais estratégias não objetivam apenas para o processo de avaliação do aluno (de forma escrita), podendo ser estimulada através da leitura oral. Assim, o leitor que é capaz de elaborar questões pertinentes ao texto que se sendo lido, este está capacitado para o processo de leitura.

Solé (1998) enfatiza que a formulação das perguntas que devem ser ensinadas aos alunos antes de leitura de um texto deve ser considerada uma pergunta que seja pertinente ao ponto de que esta consiga identificar a temática e as ideias principais do texto/história narrada. Já, no decurso da leitura os questionamentos

devem ser formulados e coerente com o objetivo perseguido. Em outras palavras, Solé (1998) caracteriza como estratégia de leitura aquelas perguntas que permitam ao leitor identificar, por exemplo, personagens, cenários, o estabelecimento do núcleo do argumento, ou seja, compreender o problema, a ação e a resolução.

Além das estratégias de leitura de Solé (1998), existem outras estratégias defendidas por Souza et al. (2010) como fundamentais no processo de letramento da criança, enfatizando que essas estratégias também são consideradas habilidades, que quando colocadas em ação auxiliará no processo de aquisição da compreensão leitora do aluno.

Dentre as estratégias/habilidades evidenciadas por Souza et al. (2010) estão: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. O conhecimento prévio é uma habilidade ativada pelo leitor quando este possui conhecimento acerca do conteúdo que está sendo lido. Souza e Cosson (2011) ressaltam que a capacidade de ativar esse conhecimento prévio “[...] interfere diretamente na compreensão leitora durante a leitura (SOUZA, COSSON, 2011, p. 104).

A estratégia das conexões está relacionada a estratégia do conhecimento prévio, uma vez que, ao ativar esse conhecimento a criança faz conexões com o que está sendo lido a suas experiências pessoais (texto-leitor), as leituras de textos já conhecidos (texto-texto), mas também conecta a fatos da realidade, que sejam importantes para ela, ou até mesmo situações recentes (texto-mundo) que se relaciona com o texto lido (SOUZA et al., 2010).

Já a inferência, que consiste na leitura entrelinhas, ou seja, quando o leitor interpreta um texto com informações que não foram explícitas nele, quando este compreende o contexto narrado e entende as inúmeras facetas do que está sendo lido. De acordo com Souza et al. (2010) as inferenciais são suposições de informação que não foram explícitas, e que frequentemente fazemos várias inferências, seja pela imaginação, pelas expressões faciais, pela linguagem corporal, dentre outros.

A visualização, por sua vez, é uma estratégia cognitiva utilizada na maioria das vezes sem perceber, no qual por meio de sentimentos, sensações e imagens o

indivíduo permite compreender o texto através das ilustrações. Essa estratégia é muito utilizada no ensino-aprendizagem de crianças, de modo que o uso de imagens e ilustrações auxiliam o aluno na compreensão da leitura.

Em relação a estratégia de sumarização, Souza e Cosson (2011) enfatiza que nessa estratégia o indivíduo precisa sintetizar o que está sendo lido, e para que isso ocorra em sua integralidade, é fundamental que o leitor busque a essência, os detalhes do texto. Ao sumarizar um texto, por exemplo, é necessário enfatizar as narrativas importantes do texto, as ideias principais, aumentando a possibilidade da compreensão leitora do aluno.

E por fim, estão as estratégias de síntese, que consiste na elaboração de um resumo do texto lido, elencando as ideias principais de um parágrafo, ou do texto completo. “Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto” (SOUZA, COSSON, 2011, p. 105).

Em relação a estratégia de síntese e da inferência, Guimarães e Souza (2021) trazem a produção de texto como um fator preponderante no processo da compreensão leitora, uma vez que o leitor só alcança o nível de compreensão leitora se este alcançar o nível gramatical, semântico e pragmático. O pragmático está relacionado a capacidade do leitor compreender a crítica de um texto, e isso só é possível quando o leitor além de ler as entrelinhas do texto, é capaz de detectar a ideologia do texto.

Desse modo, agregando a produção de texto às estratégias e habilidades leitoras, o aluno será capaz não apenas de ler e compreender um texto, como também de fazer críticas sobre o contexto, e até mesmo agregar informações que são perceptíveis a ele através da leitura. O ato de escrever, incentiva ao aluno a ler e compreender o que está sendo escrito e a entender o contexto narrativo de uma história.

Assim, as estratégias de leitura estão estabelecidas em cada etapa da sequência didática, abrangendo todo o período da leitura. Incluir atividades e orientações para o educador, que fomente a aplicação e ensino das estratégias de leitura,

são fundamentais não apenas para o desenvolvimento do aluno frente à disciplina escolar, mas também para a construção de uma capacidade leitora para o aluno, que o permita em qualquer momento de sua vida, ser capaz de ler um texto narrativo e compreendê-lo em sua totalidade.

3. METODOLOGIA

Para desenvolvimento da pesquisa, adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, com o intuito de analisar explicitamente como as estratégias de leitura em histórias em quadrinhos podem contribuir para a melhoria da compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, de modo a ampliar as discussões sobre a importância da inclusão da linguagem multimodal como estratégia de leitura.

Como procedimentos metodológicos adotou-se o estudo de campo realizado em uma escola da rede pública do Município de Presidente Kennedy, que atende em média 400 alunos, nas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os sujeitos de pesquisa foram 20 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Este estudo também é caracterizado como uma pesquisa-ação devido à necessidade de uma abordagem prática junto aos alunos nas aulas de língua portuguesa. Os instrumentos de coleta de dados consistem inicialmente na aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, com objetivo prévio de compreender o perfil do aluno enquanto leitor, levantando informações sobre o interesse pela leitura e a frequência de leitura do aluno. E posteriormente na realização de 10 (dez) oficinas de leitura, que foram aplicadas as estratégias de leitura das HQ's como facilitadoras da formação da compreensão leitora dos alunos, como incentivo à leitura desse gênero e a leitura do texto base que originou a criação da HQ.

As oficinas aplicadas trabalharam as estratégias de antecipação e ativação do conhecimento prévio; a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; estratégias de localização das informações ex-

plícitas no texto; de conexão; de formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; de sumarização; estratégias de leitura síntese, com objetivo de produzir um resumo da HQ acrescido de uma visão pessoal; e a produção de HQ's com objetivo de estimular o aprendizado adquirido ao longo das oficinas de estratégia de leitura, e como proposta para o produto educativo que foi elaborado ao final da pesquisa.

Essa pesquisa foi realizada mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada em 31 de março de 2022, mediante o Parecer Consubstanciado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com um grupo de 20 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, e inicialmente foi aplicado um questionário com 05 perguntas, que objetivam compreender a frequência com que os participantes leem livros, evidenciando o interesse destes pela leitura, e a forma com que escolhem os livros, se pelo enredo, pelo tamanho do livro, pelas ilustrações ou por indicação de amigos e/ou professores.

Nessa primeira abordagem, pode-se constatar que boa parte dos alunos tiveram e tem o contato com a literatura, demonstraram o interesse pela leitura, não apenas pela “capa”, mas pelo conteúdo da história, todavia, ainda é notório o desinteresse ou até mesmo a falta de incentivo pela leitura por parte de alguns alunos, o que denota a necessidade de abordar estratégias de leitura que despertem o interesse destes.

Frente a aplicação das oficinas de estratégias de leitura, pode-se observar uma evolução gradativa dos alunos, conforme foram sendo inseridas as diferentes estratégias de leitura, no qual nas primeiras oficinas os alunos apresentaram maiores resistência e dificuldades, todavia, conforme foram sendo trabalhadas os alunos foram se desenvolvendo e se identificando com as estratégias de leituras aplicadas.

Na primeira oficina, por exemplo, em que foi proposto trabalhar as estratégias de ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto, uma atividade que antecede a leitura, com o objetivo de compreender os motivos que levaram o aluno a escolher o livro, além de registrar suas previsões acerca da leitura, considerando os elementos

título e imagem, os alunos apresentaram uma negativa na realização desta atividade, uma vez que somente alguns alunos manifestaram interesse em participar.

Sobre essa primeira estratégia de leitura, Solé (2014) pontua o conhecimento prévio como uma das estratégias que ativa a capacidade cognitiva do aluno para compreender o texto, e esclarece que para ativar o conhecimento prévio não é preciso que o aluno saiba de fato o que está escrito no texto, mas que ao folhear as páginas, visualizando as ilustrações e fazendo correlação com os seus conhecimentos, permita o processo de atribuição de significados que caracteriza essa compreensão leitora.

Assim como na atividade anterior, os alunos não demonstraram interesse na realização da segunda oficina, que objetivava trabalhar as estratégias de leitura de confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes a leitura. Ressalta-se que a negativa na realização da atividade, se deu em função do objetivo da leitura não ficar claro, e principalmente pelo fato dos alunos não conhecerem as estratégias de leitura, sendo uma temática nova para eles.

Segundo Solé (1998) para que a leitura tenha sentido e significado é fundamental ter um objetivo real e útil. A questão foi posteriormente trabalhada nas próximas oficinas, onde foi explicado sobre cada estratégia de leitura para os alunos, o objetivo de cada uma, gerando mais participações nas oficinas, o que conforme proposto por Solé (2014), é fundamental que o professor auxilie os alunos, realizando a atividade junto com o aluno, para que assim ele consiga realizar sozinho a atividade proposta.

A terceira oficina propôs as estratégias de antecipação de informações e a ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto, em que foi utilizado como metodologia a leitura da HQ “O Galo de Botas”, da autora Jéssica Sborz. Esta atividade tinha como objetivo principal aplicar as estratégias de leitura, com vistas a melhorar a compreensão leitora do aluno. Frente a realização da atividade, observou-se que os alunos começaram a compreender sobre as estratégias de leitura, e conseguiram antecipar as informações e ativar o conhecimento prévio sobre o que seria narrado na história, através das imagens ilustradas na HQ.

A estratégia de antecipação é destacada por Souza et al. (2010) como uma estratégia que merece atenção, pelo fato de empreender no acervo de conhecimento do leitor. Na antecipação, o leitor consegue estabelecer ideias e suposições sobre o que acontecerá na história, mediante a identificação das pistas presentes nas palavras e imagens visualizadas. Desse modo, entende-se que a formação de leitores não se concretiza pelo fato de aprenderem a ler, ou pelo fato de pronunciar as palavras e até mesmo por visualizá-las, “[...], mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida” (SOUZA et al., 2010, p. 41).

Na oficina 4, deu-se prosseguimento a leitura da história em quadrinhos, todavia, com o objetivo de trabalhar as estratégias de formulação de conclusões implícitas no texto, inferência e visualização. No primeiro questionamento foi solicitado que os alunos evidenciassem as pistas (palavras) que mostrassem a posição do autor sobre a atitude do personagem na figura ilustrada, contudo, os alunos não conseguiram realizar a atividade, sendo então chamado a atenção para as palavras que expressa a opinião do autor ou o ponto de vista.

Nessa atividade pode-se observar que, por mais que o texto utilize de palavras que talvez não esteja no repertório do aluno, a narrativa e as imagens conseguiram expressar seu significado, uma vez que os alunos estavam compreendendo a história. Essa afirmativa é comprovada ao realizar a atividade de utilização de registro escrito como estratégia de leitura e compreensão. Alguns momentos da história foram listados em ordens aleatórias e cabia aos alunos enumerar os fatos pela ordem de acontecimentos da narrativa, o que de prontidão foi realizado pelos alunos, que não apresentaram dificuldades para realização da atividade proposta.

A utilização da inferência como estratégia de leitura é abordada por Solé (2014) como primordial para que o leitor adquira a compreensão leitora, de modo que a inferência auxilia o leitor na leitura das entrelinhas, a compreender aquilo que foi dito e o que não foi explícito no texto. Souza et al. (2010, p. 76), complementa enfatizando que “quando os leitores inferem e predizem, criam

uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter”.

A quinta oficina propôs trabalhar as estratégias de conexão, no qual o professor entregou para cada aluno uma “folha da recordação” e solicitou que fizessem algumas anotações, estabelecendo relações entre o texto lido com suas experiências de vida. Enfatiza-se que a conexão surge como uma estratégia para aumentar o entendimento do leitor, de modo que seus pensamentos não escapem para outras áreas que sejam diversas ao texto, mas que se mantenha focado na narrativa, compreendendo a leitura e estabelecendo sentidos (Souza et al., 2010). Trazendo para a aplicação da oficina, pode-se constatar que os alunos conseguiram ativar a estratégia de conexão, assimilando o contexto indicado tanto para suas experiências de vida, mas também para contextos estabelecidos em outras narrativas e para fatos que ocorrem ao redor do mundo.

A sexta oficina trabalhou as estratégias de visualização e de ativação do conhecimento prévio para a formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, visando a melhoria da compreensão leitora do aluno; e foram trabalhadas as estratégias de localização das informações, checagem das hipóteses e inferência. Antes de dar início a leitura da HQ, foi realizado alguns questionamentos sobre alguns personagens que ainda não haviam aparecido na narrativa, buscando estimular os alunos a estabelecerem hipóteses acerca da história, no qual os alunos identificaram alguns personagens e associaram algumas características.

Observa-se que os alunos apresentaram facilidade para localizar as informações no texto, diante dos questionamentos realizados; já a atividade de checagem de hipóteses, na maioria das respostas observou-se que as hipóteses levantadas não foram confirmadas, uma vez que os alunos estabeleceram as hipóteses acerca do enredo com base em personagens de outras histórias, em que ogros e bruxas costumam ser personagens malvados, como nos contos infantis. No entanto, cumpre ressaltar que alguns alunos estabeleceram hipóteses fora do senso comum sobre os personagens, expressando-lhes o entendimento de que existem filmes, livros

e histórias que personagens como ogro e bruxa são bons e divertidos, citando o exemplo do Shrek, da Bruxinha Atrapalhada, da Malévola, entre outros.

A estratégia de visualização utilizada nesta oficina é caracterizada como uma estratégia cognitiva, sendo explicado por Souza et al. (2010), como um termo da literatura que se utiliza para descrever o enredo, todavia, com a imagem da história criada em nossa mente. Assim, a estratégia de visualização consiste na inferência de significado, o que justifica o fato dessas duas estratégias andarem lado a lado.

Na sétima oficina foi proposto aos alunos um momento de socialização da estratégia conexão, no qual os alunos deveriam estabelecer relações entre o texto lido com as suas experiências de vida. Em análise a atividade proposta, constatou-se que os alunos conseguiram realizar a atividade, relacionando a ideia proposta nos indicadores com suas experiências, seja para a conexão texto-leitor, onde o aluno realizou conexões da leitura proposta com episódios de sua vida; no texto-texto, onde estabeleceram conexões entre a HQ lida com outros textos, músicas, filme relacionado ao tema; e no texto-mundo, onde estabeleceram conexões da leitura com acontecimentos globais. Essa estratégia de leitura é defendida por Souza et al. (2010) como uma estratégia que facilita o entendimento do aluno, uma vez que aumenta a compreensão do aluno sobre a narrativa, o impedindo de desviar sua atenção para áreas alheias ao texto.

A oitava oficina propôs uma atividade diferente, buscou-se trabalhar as estratégias de sumarização, a utilização do registro escrito, no qual o aluno deveria produzir um resumo da HQ em forma de tópicos, anotando os principais acontecimentos por ordem da narrativa e posteriormente realizaria a leitura para os colegas. Frente ao que foi solicitado, os alunos produziram um texto, resumindo os acontecimentos da história concomitante a ocorrência dos fatos na narrativa.

Observa-se diante dos textos produzidos que os alunos ativaram sua compreensão leitora de modo que conseguiram compreender na íntegra a narrativa da história, citando cada fato de forma detalhada. Insta ressaltar que, nem todos os alunos se propuseram a participar desta atividade. Após a realização da pro-

dução do resumo, a professora aplicou a atividade de assinalar as afirmativas com V para verdadeiro e F para falso, onde foi comprovado novamente que os alunos compreenderam a história com exatidão, tanto para as informações explícitas quanto para as implícitas.

Souza et al. (2010) dialoga que a estratégia de sumarização auxilia o leitor não apenas a compreender o texto, mas também a determinar a importância e a essência do texto. Além disso, também consiste na habilidade do aluno em aprender a encontrar a ideia central do texto sem necessariamente precisar ler por completo. Nesse caso, a sumarização é utilizada quando o leitor busca uma informação específica. Desse modo, ensinar as estratégias de sumarização no ambiente escolar não consiste apenas em requerer que o aluno sublinhe os textos, mas encontrar a ideia principal do texto através de uma visão geral.

Na nona oficina trabalhou-se a estratégia de síntese e de inferência, na qual os alunos foram convidados a produzir novamente um resumo da HQ, desta vez, incluindo uma visão pessoal, reorganizando a história com suas próprias palavras, conhecimento linguístico, compreensão do texto e sua visão pessoal acerca da narrativa. E utilizando da inferência e análise crítica do texto, com objetivo de verificar se os alunos compreenderam o uso da estratégia de leitura que utiliza da inferência para melhorar a compreensão leitora. Assim, observou-se que os alunos compreenderam a atividade, e realizaram com êxito, confirmando novamente a importância das estratégias de leitura na construção de um leitor ativo.

E para concluir, a décima oficina trabalhou novamente a estratégia de síntese inserindo a produção de HQ's, visando estimular o aprendizado adquirido pelo aluno ao longo das oficinas, frente às diversas estratégias de leitura evidenciadas. Durante a atividade, observou-se que os alunos utilizaram as estratégias de leitura realizada nas oficinas anteriores para produção das HQ's, e demonstraram compreensão da narrativa, trazendo detalhes evidenciados na história, e ajustando o final, com a narrativa de sua preferência. Também vislumbra-se a utilização dos balões, típicos das HQ's, em que os alunos souberam diferenciar com exatidão as falas dos personagens (balões com linhas comuns), a narrativa da

história, as expressões, os balões utilizados para expressar pensamentos (balões com linhas curvas), o uso das onomatopeias (sons com representação específica), o que colabora para a afirmativa de que os alunos conseguiram compreender os elementos característicos que compõem as histórias em quadrinhos, discernindo e identificando o momento exato para o uso de cada elemento.

Rama e Vergueiro (2014), destacam que as HQ's são constituídas sob um sistema narrativo composto por dois códigos, que proporciona a interação entre o leitor e o contexto, são eles: o visual e o verbal. O uso dos elementos característicos das HQ's, por exemplo, são fruto dos códigos, que ampliou os elementos que compõem a linguagem específica desse gênero textual, que possibilita ao leitor alcançar uma rapidez de comunicação, uma comunicação por excelência.

Desse modo, é notório que os alunos demonstrem um interesse maior pela leitura desse gênero textual, uma vez que a relação entre a imagem e o texto, amplia a compreensão de conceitos de forma que qualquer um dos códigos, que se porventura estivessem isolados, dificultaria a compreensão. Assim, as HQ's auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura do leitor, e agregando as estratégias de leitura, permite alcançar a compreensão leitora do aluno.

5. CONCLUSÃO

Frente ao objetivo principal da pesquisa, conclui-se que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998 - 2014) e por Souza et al. (2010) se mostraram eficientes e fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos da EMEIEF São Salvador, como observado no decorrer dos resultados da pesquisa, o que contribui com a afirmativa de que as estratégias de leitura potencializam a compreensão leitora do aluno, de modo que este não apenas aprende “técnicas” de leitura, e sim estratégias que o auxiliaram na compreensão do texto, da narrativa no todo, e poderão a utilizar no decorrer do processo de escolarização.

O estudo também evidenciou que a utilização dos textos multimodais possibilita a melhor compreensão da narrativa, uma vez que utilizam de lingua-

gens verbais e não verbais, o que estimula e potencializa a capacidade leitora do indivíduo, que aprende a interpretar as situações, identificar as conexões e estabelecer relações do texto com suas experiências. Com foco nas HQ's, constatou-se nesta pesquisa que os alunos conseguiram antecipar as informações com base nas imagens, nas falas e nas reações dos personagens, ativando o conhecimento prévio.

Como contribuição prática o estudo resultou na elaboração de um produto educativo, como proposta de conteúdo educacional a ser destinado aos professores, com objetivo de ampliar as discussões sobre as estratégias de leitura no contexto escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase ao gênero das HQ's, como prática pedagógica que visa a melhoria da compreensão leitora do aluno.

Com intuito de contribuir para a promoção das estratégias de leitura dentro do contexto escolar, o produto educativo apresenta 10 oficinas de estratégias de leitura, que poderão ser trabalhadas pelos docentes que lecionam para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, que agrega tanto a leitura de HQ's como as estratégias de leitura, que facilitarão no processo da aquisição da leitura. O produto educativo também é composto pelas HQ's produzidas pelos alunos durante a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **COVID-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas**. 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/covid-19-in-brazil-impacts-policy-responses>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1997. 126p.

CARVALHO, Juliana. Trabalhando com quadrinhos em sala de aula. **CECIERJ-Educação Pública, publicado em**, v. 19, n. 05, 2009.

DIONISIO, Angela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In. Karwoski, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** [2005] 2011.

GUIMARAES, Janaina; SOUZA, Renata Junqueira de. **A produção de texto no processo de ensino-aprendizagem:** relato de uma experiência. CELLIJ, Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Campus de Presidente Prudente.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2000[1999].

MATOS, Talliandre. **História em quadrinhos.** Disponível em: <https://mundoeeducacao.uol.com.br/literatura/historia-historia-quadrinhos.htm>. Acesso em: 05 ago. 2021.

QUEIROZ, Michele de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Geneleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura [recurso eletrônico].** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de et al. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. 2011. **Objetos educacionais Unesp.** Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2021.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

A HISTÓRIA ORAL COMO FONTE PERPETUADORA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM-ES ATRAVÉS DA MEMÓRIA INDIVIDUAL

Fabício Gomes do Nascimento
Sebastião Pimentel Franco

1. INTRODUÇÃO

No percurso e desenvolvimento da dissertação de mestrado foi possível perceber a importância da História Oral, representante maior da memória individual, como uma técnica importante para geração e preservação de informações originais e historicamente interessantes (material de fonte primária), desde lembranças pessoais até entrevistas gravadas planejadas.

Nesse sentido ela surge como um método usado para preservar as vozes, memórias e perspectivas das pessoas na História. A memória individual, através da História Oral configura-se como uma importante ferramenta que pode ser usada para interagir e aprender com os membros da família, amigos e pessoas com quem compartilhamos o espaço em uma entrevista que captura sua história e perspectiva únicas em suas próprias palavras.

Partindo dessa realidade, o estudo teve por objetivo propor a compreensão do universo da relação dos habitantes de Itapemirim/ES com o patrimônio cultural a partir da compreensão da memória individual. Propõe-se uma pesquisa-ação, que é voltada para a intervenção na realidade social. Prestes (2012) explica que ela caracteriza-se por uma intervenção efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados.

Thiollent (2003), afirma ser a pesquisa-ação um tipo de pesquisa social com base empírica realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de

um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes são representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na culminância da pesquisa foi aplicado um questionário a 06 (seis) indivíduos residentes no município de Itapemirim-ES, com idades acima de 60 anos, para se apropriar dos seus depoimentos orais de forma a discutir sobre pontos que contribuíram com o norte da pesquisa. Nessa direção Buckendorf e Knight (2011) dizem que a história oral é uma ferramenta importante para documentar o patrimônio cultural. Em algumas circunstâncias, como em regiões rurais e isoladas, aquelas com pouca tradição escrita, áreas com arquitetura predominantemente vernácula ou lugares onde os registros foram perdidos por conflitos ou desastres naturais, as fontes orais podem fornecer a única informação disponível.

Para Camargo (2004), apesar da ampla aplicação da História Oral em campos relacionados, muitas vezes ela é ignorada como uma ferramenta para documentar edifícios e locais históricos. Porém, por registrar não apenas fenômenos físicos, mas sociais, espirituais e rituais, o registro oral é essencial para a compreensão do intangível e captação do sentido do lugar.

Assim, na última etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados levantados pelos entrevistados, percebeu-se que a memória adquiriu ao longo dos anos um caráter perpetuador do patrimônio cultural imaterial a que se pretende instituir, tornando-se primordial para sua valorização e atuando como um campo de resgate, em um tempo presente, mas não meramente como fonte complementar e sim como metodologia para a afirmação da identidade pela memória.

O instrumento utilizado para a produção e coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa. Ao final da pesquisa, foi proposto a criação de uma cartilha digital, com todos os patrimônios culturais do município de Itapemirim como um guia didático destinado aos professores de história, para evidenciar a importância do uso de ações e estratégias de preservação do patrimônio cultural a partir da relação da memória individual dos habitantes locais com o patrimônio cultural local.

Os munícipes de Itapemirim na região sul do Estado do Espírito Santo e colaboradores dessa pesquisa tiveram a oportunidade de expressar desde características pessoais e pontos de vista em relação ao conceito de patrimônio cultural, até quais edificações da cidade são tombadas, se já passaram, ou deveriam passar, por algum processo de restauração e, por fim, se eles próprios ou a sociedade local se beneficiam, e de que forma, dos monumentos existentes no município.

Foi possível com isso perceber que a noção de patrimônio cultural ainda é desconhecida por grande parcela da população, e por outra, ainda se encontra associada a “algo velho”, motivo desta pesquisa procurar desenvolver estratégias pedagógicas que ajudem à comunidade escolar a ter consciência e se apropriar de seus bens histórico-arqueológicos, e evidenciar a amplitude do conceito de patrimônio cultural, desde as formas de expressão de natureza imaterial (Jongo, a Festa do Amparo), até os de natureza material (palácio das águias e a Igreja de Nossa Senhora do Amparo).

Ao abordar sobre a realidade do universo da relação dos habitantes de Itapemirim/ES com o patrimônio cultural a partir da compreensão da memória individual junto aos sujeitos dessa pesquisa, foi possível verificar o quão válido foi o desenvolvimento desse estudo, uma vez que ainda é mínima a importância dada à preservação dos bens culturais como prática social.

Ficou claro que a Educação Patrimonial ainda não é vista como uma ponte para associar os valores históricos ao bem cultural para sua comunidade, no contexto social como um todo, nem mesmo nos ambientes escolares e dentro das aulas de História. Dessa forma, perde-se um dos recursos mais criativos para proteção desses pertences do município, que é a intervenção pedagógica fundada nos pressupostos da Educação Patrimonial, termo inseparável de outra noção mais abrangente, que é o Patrimônio Cultural.

As festas históricas, como a mais tradicional do município, a da Padroeira Nossa Senhora do Amparo, por exemplo, ainda é vista como um ponto de distração e entretenimento para a maioria dos munícipes, no mais, um acontecimento

religioso para o restante. Por isso uma das implicações teóricas desta pesquisa foi a busca por um aprofundamento maior na relação que o habitante de Itapemirim tem com o patrimônio cultural local a partir da compreensão da memória individual em relação ao patrimônio cultural como forma de se preservar a história local.

Quadro 1 Perfil dos entrevistados

Morador	Idade	Grau de Instrução	Tempo de reside em Itapemirim
A	67 anos	Terminou o antigo Ensino primário	Desde que nasceu
B	68 anos	Terminou o antigo Ensino primário	Desde que nasceu
C	26 anos	Cursando Faculdade de História	25 anos
D	67 anos	Terminou o antigo Ensino primário	Desde que nasceu
E	66 anos	Terminou o antigo Ensino primário	Desde que nasceu
F	69 anos	Terminou o antigo Ensino primário	Desde que nasceu

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os participantes foram escolhidos propositalmente com idades acima de 60 anos por poderem falar com mais propriedade da história do município pela experiência de morar ali há muitos anos e conhecerem a fundo seu patrimônio cultural. À exceção de um dos participantes da pesquisa, com a idade de 26 anos, cuja escolha se deu por estar cursando faculdade de História, e que foi escolhido para participar da entrevista para expressar sua opinião com o conhecimento de quem é da área e colaborar com os objetivos propostos nesse estudo.

O primeiro dos entrevistados o morador “A” quando questionado sobre sua compreensão do que seja patrimônio cultural, arriscou que entende como sendo “o patrimônio imaterial e material histórico da cidade sua cultura. Isso é patrimônio”, disse. Para o entrevistado, por exemplo:

[...] o jongo é patrimônio cultural, Itapemirim é o berço do jongo, a igreja aqui é patrimônio cultural, a câmara é patrimônio cultural, é tudo aquilo que remete a um processo e de desenvolvimento humano socioeconômico e é patrimônio cultural, pois nós temos a câmara, nós temos a igreja, a própria igreja grandona, e ima-

terial nós temos o jongo e material temos na câmara municipal o quadro do imperador e da imperatriz que faz parte do nosso patrimônio (MORADOR A).

Ele ainda explicou com suas palavras que:

[...] na medida em que se torna patrimônio, não pertence mais ao poder público, mas à comunidade. E se foi tombado, deixou de pertencer ao proprietário e passou a pertencer a todos e não só ao proprietário ou ao Estado. E assim, tombado, qualquer patrimônio não deve mais ser destruído de forma nenhuma, mas sim restaurado, reformado. Aqui em Itapemirim, por exemplo, temos a câmara, a igreja-jinha e a igreja matriz, os três aqui são tombados. Já o Palácio das Águias ai já passou para o município de Marataízes e entra na história de Itapemirim como parte da história do município, porque antes o município de Itapemirim abrangia Rio Novo do Sul, Presidente Kennedy, Marataízes e até Cachoeiro de Itapemirim. Então hoje o palácio das águias é tombado, mas pertence ao município de Marataízes (MORADOR A).

É clara a relação que existe entre o patrimônio cultural a partir da compreensão da memória individual como forma de preservação da memória e cultura local. No momento em que o morador A foi perguntado sobre alguns dos monumentos da cidade lhe trazem lembranças, ele descreve com detalhes parte da história de um dos principais monumentos da cidade:

“[...] a câmara, principalmente a câmara, porque havia muitos embates na câmara antiga né, aliás, a câmara quando eu era criança era prefeitura, cadeia e câmara. Ela era uma das poucas que funcionava nessas três funções; a cadeia embaixo, e a prefeitura e a câmara na parte de cima, e ao lado tinha o arquivo público, então a praça Barão de Itapemirim que de frente a câmara que foi mexida mas que é patrimônio muito importante e significativo na história de Itape-

mirim, porque era ali onde se desenrolava todas as ações políticas e administrativas do município. E ali eu cresci ali em frente à câmara, brincando no antigo parque municipal, que não é mais parque, agora o espaço é uma praça (MORADOR A).

Assim, nesse diálogo sobre a importância da compreensão da memória individual na relação do indivíduo com o patrimônio cultural local, o entrevistado deixa claro que, no que diz respeito ao fato dos monumentos tombados de sua cidade ter alguma serventia, que: *“o principal objetivo do patrimônio tombado é servir como marco à memória popular”*.

No que diz respeito ao seu uso pela sociedade de Itapemirim, ele diz que *“às vezes nem dá pra ser usada para um objetivo mais específico, mas só está ali como marco a ser lembrado pelo povo, celebrado e amado pelo povo como fator histórico da cidade. E isso já é uma utilização marcante”*.

Já o entrevistado “B” em seu discurso afirma que patrimônio cultural seriam as construções antigas do município. *“Nesse caso então falamos da igreja e da câmara municipal, destaca. Seria uma construção reformada ou protegida, não é?”*. Quanto ao uso desses monumentos pela população, ele afirma:

[...] todos tem serventia. As casas antigas das cidades que não foram modificadas, por exemplo, elas lembram como a cidade era no passado de varias maneiras. E a igreja matriz até hoje tem as celebrações e festas. Fora câmara antiga que é depósito de algumas coisas (MORADOR B).

Apesar das limitações na fala sobre a descrição do que seja patrimônio cultural, percebe-se aqui que existe a noção da sua importância para a população local. Em relação ao entrevistado “C” o mesmo destaca como patrimônio cultural:

[...] todo bem imaterial e material que representa alguma coisa para a sociedade, uma representatividade da sociedade que explica origem e o decorrer da história dessa sociedade. Algo que pertença todos os

envolvidos no município, por exemplo, que também por conta disso deve ser preservado por todas essas pessoas, que muitas vezes não acontece e raramente acontece (MORADOR C).

O entrevistado C também destaca que o tombamento é muito importante para a preservação do patrimônio, pois ajuda, com na sua manutenção e proteção.

[...] Olhe o caso da Igreja Matriz Nossa Senhora do Amparo, da Rua das Palmeiras e do prédio da Câmara Municipal. Para preservar tem que restaurar também, num processo de consenso do governo estadual, secretaria de cultura, e muitas vezes o aval do IPHAN. Mesmo havendo tombamento municipal há uma fiscalização por parte do poder maior (MORADOR C).

Quando questionado sobre as lembranças trazidas pelos monumentos ele diz:

[...] apesar de não ser nascido aqui, minha família paterna é daqui, então venho aqui em Itapemirim há 26 anos, desde que me entendo como gente. Na juventude vinha com mais frequência e sozinho. Me lembro muito da igreja católica que a gente tocava o sino para o padre, da bagunça que fazíamos de frente para a pracinha da camara antiga, das corridas na rua das Palmeiras (MORADOR C).

Ao questionar sobre a serventia desses monumentos, ele responde:

[...] sem dúvida nenhuma tem. Temos a Igreja Matriz que fala por si própria e o antigo prédio da câmara municipal que tem uma perspectiva de transformar em centro cultural, casa da memória, centro de convivência, onde a cultura seria colocado em primeiro plano, a biblioteca. Então tem essa esperança, que está parada. Fora a igreja católica, principal patrimônio do município, que tem sua serventia religiosa, pois as missas ainda são rezadas, o que não acontece com a câmara que ainda está em processo de restauração (MORADOR C).

Quando questionado sobre a restauração dos monumentos ele respondeu:

[...] a igreja católica passou por processo de restauração, a câmara municipal ainda não. Deveria ser imediatamente. Porque estamos para perder os patrimônios, pois o tempo leva, pois se não preservar adequadamente as ações do tempo podem promover em ruínas essas edificações. Precisa de haja preocupação especialmente do poder público e da sociedade que se cobre isso. Para que esses monumentos sejam preservados. E não vem a cair como alguns monumentos, como o Trapiche e algumas casas (MORADOR C).

O entrevistado demonstrou entender com propriedade o conceito de patrimônio cultural, sua serventia para a população e a importância da necessidade de restauração, pelo poder público, dos que existem no município.

Assim, essa capacidade de percepção demonstrada se encaixa no ponto de vista de Nunes (2020) quando define a Educação Patrimonial como uma possibilidade de ação educativa a ser desenvolvida em escolas, orientando os alunos com o objetivo de conscientizá-los acerca do valor da preservação dos bens patrimoniais e culturais da sociedade.

O entrevistado “D” lembrou que mora no município há 67 anos e que acredita que o patrimônio é algo “antigo” que tem em um lugar e cultural. É o jeito do povo:

[...] posso dizer então que é a Igreja Matriz, Nossa Senhora do Amparo, as casas antigas, a pracinha velha, o posto de saúde velho, isso na Vila, mas em Marataízes tem o Palácio das Águias e a estação de trem que tudo era Itapemirim. E tem outras construções antigas que no momento não lembro (MORADOR D).

Sobre as lembranças que os monumentos da cidade lhe trazem, ele destaca:

[...] lembro-me da época de criança quando ia à Vila de Cavalão da igreja Matriz, da pracinha velha, a câmara municipal e as poucas ca-

sas, na época eram tudo lindo e eu ficava olhando e admirando a beleza, como eles fizeram tudo perfeito. Era uma loucura. Muito bonito. Hoje a gente acha bonitas as construções novas e não mais o antigo que está abandonado, sem reforma (MORADOR D).

Quando questionado sobre a serventia dos monumentos, ele ressalta que *“tem sim muita, pois como você fala, porque conta a história de como a cidade era, o que funcionava. Tudo tem uma história e se demolir tudo a cidade perde a sua história de nasçença de criação, como a ponte antiga que era de madeira que me lembro muito bem”*.

Em relação à forma como os monumentos tombados de sua cidade são usados pela sociedade de Itapemirim ele explica:

[...] hoje as construções antigas que ainda existem são usadas para depósito de alguma coisa da prefeitura, como a câmara municipal. A igreja tem missas, casamentos e festas, batizados. O palácio das Águias em Marataízes funciona a biblioteca municipal e tem objetos guardados lá. Algumas casas antigas ainda moram gente. A pracinha velha as crianças que moram perto brincam, eu vi um dia desses. O posto de saúde foi reformado e mudado e funciona com médicos (MORADOR D).

A visão do entrevistado sobre a compreensão de patrimônio cultural e o reconhecimento das edificações de sua cidade que são tombadas, se dá através das lembranças que ele possui acerca dos anos vividos no município décadas atrás, uma reflexão que se pauta na relação dos habitantes de Itapemirim/ES com o patrimônio cultural a partir da compreensão da memória individual.

Assim, encontra respaldo no conceito de Cano et al., (2012) ao defender a memória como um resultado de aprendizagens constantes de uma experiência história, ou seja, suas ações de modo geral estão intrinsecamente ligadas ao que

foi apreendido ao longo de sua história, ao que foi construído em sua memória, por meio em especial, de experiências.

Quando ao entrevistado “E”, em nossa conversa ele afirmou ter 66 anos e desde o nascimento mora no município, não na cidade da Vila, mas no interior. Para ele o patrimônio cultural *“são as construções antigas que o povo construiu e que contam a história e costumes do povo e de um lugar. Penso logo em algo antigo, nas construções antigas da cidade”*. Apesar do entendimento limitado do que seja patrimônio cultural, percebe-se a noção equivocada do entrevistado em relação ao fato de, necessariamente, estar ligado somente a “algo antigo”.

E isso é embasado pela definição de Ghirardello e Spisso (2008) quando destacam que os bens a serem tombados não precisam ser antigos. É uma noção ultrapassada e equivocada sobre preservação e tombamento. A importância de um bem não tem ligação direta com sua idade. Hoje, existem entidades de preservação da arquitetura moderna. Bens recentes podem ser indicados para tombamento, pois também estão sujeitos às descaracterizações ou demolições.

Sobre as lembranças trazidas pelos monumentos, ele conta:

[...] me lembro muito bem da oficina de trem, que funcionava a garagem da antiga viação de ônibus Marapé, e também o posto de saúde velho que ia junto com meus pais no médico e levar meus irmãos para tomar vacina e a igreja matriz também, ia de vez enquanto e onde eu casei a mais de 45 anos atrás (MORADOR E).

Sobre haver alguma serventia dos monumentos tombados da cidade, o entrevistado é categórico ao afirmar que sim:

[...] esses monumentos contam a história do município e podem servir para algum evento, funcionar como biblioteca, lojas comunitárias, feiras e outras coisas. Olha a Igreja Matriz, ainda tem missas, batizados, outros sacramentos, festas. O Palácio das Águias funciona a biblioteca pública. A pracinha antiga as crianças brincam e sempre tem gente. As igrejinhas pequenas de santo Antônio ainda têm ce-

lebrações e missas. A câmara municipal tem muito bagulho dentro com depósito de coisas velhas (MORADOR E).

A fala do entrevistado reflete uma das noções mais objetivas do objetivo para o qual se deve preservar. Ghirardello e Spisso (2008) explicam que a preservação se dá pela necessidade de tornarem todos os bens de natureza material e imaterial, de interesse cultural ou ambiental, com significado histórico, cultural ou sentimental, no presente ou no futuro, como instrumentos para a compreensão da identidade cultural da sociedade que o produziu.

Quanto ao entrevistado “F”, morador do município há 69 anos, ele afirmou que não entende muito bem o que seria o conceito de patrimônio cultural, mas *“acho que sejam as coisas antigas do município que lembram o passado de um povo já viveu aqui e que seus parentes ainda vivem, os costumes, os hábitos, crenças”*.

Quando perguntado sobre as edificações de sua cidade que são tombadas e alguns dos monumentos da cidade lhe trazem lembranças e ele respondeu:

[...] as edificações de que me lembro são as igrejinhas Santo Antônio do Arraial e de Candéus, a igreja Nossa Senhora do Amparo a igreja grande, a câmara Municipal, a pracinha velha, as casas antigas, em Marataízes, o Trapiche que está caindo, o Palácio das Águias, o porto da Barras, Mas tem outros. Era na pracinha antiga que eu ficava esperando meu pai vender as muambas para ir embora a tarde. Na igreja Matriz eu ia sempre nos batizados dos meus irmãos e em algumas missas e no porto da Barra que ia sempre comprar peixe (MORADOR F).

Sobre a serventia desses monumentos, ele afirmou:

[...] tem muita serventia sim, pois, além de relembrar o passado, contar a história da cidade e do povo, a igreja, por exemplo, ainda funciona. Na pracinha as crianças ainda brincam e o Palácio das águias

funciona a biblioteca municipal. A oficina de trem guarda bagulhos do município. E serviriam muito mais se prefeito, vereadores cuidassem melhor reformando e colocando coisas para os jovens e idosos usufruir (MORADOR F).

Quando questionados sobre o fato dos monumentos de sua cidade já terem sido restaurados ele afirmou:

[...] algumas coisas sim, como a Igreja Matriz que foi feito um bom trabalho de restauração, as igrejinhas sempre as comunidades dão manutenção. A pracinha está reformada assim como o Palácio das águias e algumas casas antigas. Mas ainda precisa melhorar essa questão de reforma e restauração, pois se continuar do jeito que estão as coisas que contam a história do município vão acabar, ficando só história (MORADOR F).

Foi possível observar, na busca por ampliar os horizontes na disciplina de História, abordando junto aos entrevistados o universo da relação dos habitantes de Itapemirim/ES com o patrimônio cultural a partir da compreensão da memória individual, que bem distante de ser apenas uma fonte complementar, a história oral se mostrou como metodologia para, através da memória, projetar bens históricos e culturais para as gerações futuras.

Dessa forma, pautado pelos conhecimentos de Bosi (1994) e com base nas respostas dos entrevistados, conclui-se dessa pesquisa que a função social da memória muitas vezes se dá pela narrativa de indivíduos que não tiveram papel ativo na sociedade, pela memória da família, comunidade e município.

Assim, é possível afirmar que a memória adquiriu, ao longo dos anos, um caráter perpetuador do patrimônio cultural imaterial a que se pretende instituir, tornando-se primordial para sua valorização. Logo, a história oral pode, nesse sentido, atuar como um campo de resgate, em um tempo presente, apresentando-se não meramente como fonte complementar, mas como metodologia para a afirmação da identidade, pela memória.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história oral pode atuar como um campo de resgate, em um tempo presente, e apresentar-se não apenas como fonte complementar, mas como metodologia para afirmação da identidade, através da memória individual. Por meio da história oral na preservação da cultura artística é possível estudar, conhecer, refletir, relacionar as características e modelagens, estruturas, estilos, formas, arquitetura de monumentos históricos locais.

Se a vemos como uma fonte complementar no processo de visão e compreensão do patrimônio cultural, essa análise se torna motivo de preocupação, pois perde a sua finalidade, por exemplo, de metodologia que é para, através da memória, projetar bens históricos e culturais para as gerações futuras. Mas se a história oral é vista pelo caráter perpetuador do patrimônio cultural imaterial e sua posterior valorização, ela se torna essencial para fortalecimento da cultura local.

A história oral na sala de aula pode preencher a lacuna entre o currículo e a comunidade e trazer a história para casa ao conectar o mundo do livro didático e da sala de aula com o mundo social da comunidade de origem do aluno. Dessa forma, percebe-se que a história oral pode servir como meio de preservar a história contemporânea como disciplina e como estratégia de ensino nos estudos sociais através de planos de aula eficazes para seu uso em sala de aula.

Como ferramenta de ensino, a história oral funciona como uma porta de entrada aos ricos recursos culturais fora das salas de aula e livros didáticos, através das entrevistas, por exemplo, que são uma forma eficaz de motivar a aprendizagem em geral e, em particular, aprender cada vez mais sobre a própria comunidade.

No momento em que vemos o patrimônio cultural como tudo aquilo que faz menção à identidade e à memória dos diferentes grupos que formaram nossa sociedade, uma lembrança “viva” das coisas presentes nas comunidades (festas religiosas, danças, culinária, música, etc.) características que, de um modo geral revelam a multiplicidade de culturas que constituíram a sociedade local e com evidências de populações que já não existem mais, veremos a história oral como uma história em si na preservação da cultura artística através da memória.

REFERÊNCIAS

- BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembrança de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUCKENDORF, M; KNIGHT, M. H. Oral History and historic preservation: a Case Study in Washington and Idaho. **Oral History Review.** v. 9, p.97-114, 2011. Washington DC.
- CAMARGO, A. **Quinze anos de história oral:** documentação e metodologia. In: ALBERTI, V. Manual de História oral. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004. pp.132-141.
- CANO, M. R. S. O; OLIVEIRA, R. S; ALMEIDA, V. L. et al. (Coord.). **Coleção a Reflexão e a Prática do Ensino.** História. São Paulo: Blucher, 2012.
- GHIRARDELLO, N; SPISSO, B. **Patrimônio histórico:** como e por que preservar. Grupo de Trabalho Patrimônio Histórico e Arquitetônico CREA-SP - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo. Bauru, SP: Canal 6, 2008. 34 p.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NUNES, F. B. **Educação patrimonial:** experiência aplicada para o município de Santiago-RS. Santa Maria/RS: UFSM, 2020.
- PRESTES, M. L. De M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. 4 ed. São Paulo: Rêspel, 2012. 312 p.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA FÁBULA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Tamiasso de Oliveira
Luana Frigulha Guisso

1. INTRODUÇÃO

Ler é um processo dinâmico e flexível, no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em uma transação permanente, quando o leitor tenta construir sentido a partir de um texto escrito. Sem produção de sentido não há leitura. Nesse contexto, a leitura é considerada um ato produtivo, pois ler é gerador de sentido. O leitor converte os signos gráficos encontrados no texto escrito em ideias, pensamentos e proposições.

Com o auxílio da leitura, o indivíduo é capaz não só de reter conhecimentos, como também de adquirir e manter um constante aperfeiçoamento, pois possibilita a emancipação do ser humano e contribui para que ele compreenda e reflita sobre o meio em que vive. Como consequência, o desenvolvimento desta pesquisa por meio de estratégias de incentivo à leitura e escrita, empregando o gênero textual Fábulas justifica-se, pois o uso da literatura em geral e das fábulas em particular é ideal para estudantes do ensino fundamental, por serem curtos, simples e seus personagens viverem em um mundo de fantasia, o que pode incentivar a motivação e interesse dos alunos.

Fábulas são contos de ficção, em prosa ou verso, com intenção didática ou crítica frequentemente manifestada em uma moral final, nos quais podem intervir pessoas, animais e outros seres animados ou inanimados, que podem tratar de questões mitológicas, ficções, etc. Assim, é uma história ou conto com personagens que chegam a um fim, onde aprendem com ela, ou seja, há uma conclusão sobre o que aconteceu no que foi lido, ouvido ou encenado.

Ler é uma atividade muito importante e útil que o ser humano realiza ao longo da vida, sendo uma habilidade adquirida desde cedo, embora lentamente, e precisa ser praticada constantemente ao longo da vida, para que não se perca com o tempo. Através da leitura, as pessoas recebem conhecimento, porque quem lê muito sabe muito, pois permite entrar na história e aprender mais sobre aspectos da vida passada, que de outra forma não saberia.

Ler requer atenção, concentração, empenho e reflexão, pois escutar ou ler sem refletir é uma ocupação inútil. A leitura permite desenvolver a imaginação, refletir sobre novas ideias, aprimorar a ortografia, ampliar o vocabulário e adquirir conhecimentos, e com isso leva a formar os critérios para cada pessoa. O leitor dará sentido a uma leitura coordenando informações que vêm de diferentes fontes e para atingir esse objetivo com sucesso, precisará empregar uma série de habilidades ou estratégias que o ajudem a construir seu conhecimento, aplicando-as em situações diversas e em contextos diferentes (FREIRE, 2008).

Bons leitores, portanto, na concepção de Giroto e Souza (2010), são aqueles que entendem o que lêem, realizam automaticamente esse processo, ou seja, seguem essas três etapas. Mas enquanto os alunos se tornam leitores autônomos, devem ser ensinados a fazê-lo, ou seja, orientar cada etapa, realizando em cada uma delas, uma série de atividades que lhes permitam construir o sentido do texto e, assim, compreender.

É prazeroso trabalhar com fábulas, interpretá-las, conhecer tudo o que se esconde na fantasia de cada texto, se envolver no que se encontra por trás de cada de leitura, questionar os valores, analisar as mensagens trazendo para as nossas vidas.

A presente pesquisa se justifica diante da busca por atividades que possam despertar o interesse pela leitura e escrita, utilizando o gênero fábula, de forma interessante e prazerosa, que possa suscitar resultados significativos nos anos subsequentes de estudo, e que a efetivação das atividades auxiliem verdadeiramente para o crescimento intelectual do aluno, desenvolvendo suas competências, tornando-o um leitor proficiente. Desta forma, como o professor é um dos principais

motivadores para que o educando adquira o interesse e seja um leitor aplicado, deve selecionar textos apropriados à idade do aluno, levando-o a despertar o interesse e vontade em ter contato com a leitura.

A escolha do gênero deve ser de histórias simples, mas após uma leitura mais detalhada, são encontradas questões mais complexas que muitos alunos ainda não conseguem perceber as particularidades e temas, aparentemente tão simples, mas que remetem a questões mais profundas sobre as relações humanas.

Por ser a fábula um produto da imaginação do homem, podem, assim, ser utilizadas para desenvolver o senso crítico do aluno, com a intenção de fazê-lo refletir sobre as mensagens que estão subjacentes no texto.

Por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura, busca-se desenvolver atividades que contribuam significativamente para a formação e avanço na capacidade leitora dos alunos a partir do gênero fábula. Os diversos gêneros moldam a fala e a escrita do mesmo modo que a gramática organiza as formas linguísticas (BAKHTIN, 2011).

2. O QUE É LEITURA

Ler é um processo que envolve o reconhecimento de palavras, levando ao desenvolvimento da compreensão. A leitura é um processo que negocia o sentido entre o texto e seu leitor. O processo de leitura se divide em três etapas. A forma combinada de três estágios é conhecida como estágios de leitura, que são a pré-leitura, passando pela leitura e a pós-leitura.

A primeira é a fase de pré-leitura, que permite ao leitor ativar o conhecimento prévio, visualizar o texto e desenvolver um propósito para a leitura. Uma estratégia para os alunos utilizarem durante este estágio é olhar para o título da seleção e listar todas as informações que vierem à mente sobre o título (CAFIERO, 2005).

O segundo estágio ocorre durante a leitura, quando o leitor faz previsões à medida que lê e, em seguida, confirma ou revisa as previsões. Por exemplo, um

diário de dupla entrada permite ao leitor escrever o texto a partir da leitura de um lado e sua reação pessoal do outro (CAFIERO, 2005).

Ainda de acordo com Cafiero (2005), a fase final ocorre após a leitura e permite ao leitor recontar a história, discutir os seus elementos, responder a perguntas e/ou compará-la com outro texto. A compreensão é um processo intencional, ativo e interativo que ocorre antes, durante e depois que uma pessoa lê um determinado texto. Se uma dessas etapas não é realizada, por exemplo, antes de ler, mesmo se o leitor atingir um certo nível de entendimento, será muito menor do que aquele que for capaz de alcançar.

Segundo Freire (2008), um leitor entende um texto quando pode encontrar um significado, quando pode relacionar isso com o que já sabe e com o que lhe interessa. A compreensão, então, está intimamente ligada à visão que cada um tem do mundo e de si mesmo, portanto, diante do mesmo texto, não há uma interpretação única e objetiva.

Desenvolver a compreensão de leitura não é apenas importante academicamente, sendo também vital para a vida dos alunos, pois os ajuda a se desenvolverem intelectualmente, emocionalmente e socialmente. Para desenvolver a compreensão da leitura, os alunos não precisam somente decifrar os sinais e entender as palavras, mas também entender o que o escritor quer transmitir com esse texto. Ler é uma habilidade chave para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento individual e social das pessoas.

Não acontece de forma espontânea, pelo contrário, é um processo contínuo e sustentado que requer um acompanhamento lúdico e sistemático, para que possa ser mantido como hábito ao longo da vida.

Para Leffa (1999, p. 19): Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão.

O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.

Ler e escrever são tarefas complementares. Seu desenvolvimento requer tempo e esforço, pois envolve várias áreas do cérebro humano que, para ler, “recicla” regiões dedicadas a outras funções (ver, falar, memorizar, lembrar) e as coordena para identificar a forma das letras, agrupá-las em palavras, reproduzir seus sons e compreender seu significado. Os avanços das neurociências têm contribuído para mostrar a complexidade dessa tarefa e, acima de tudo, a habilidade de todas as pessoas em aprendê-la (MARCUSCHI, 2005).

Pelas suas características, a leitura requer um ensino deliberado e intencional e a educação escolar torna-se imprescindível. O processo começa a partir do momento em que o indivíduo nasce e se desenvolve em etapas, que se somam à anterior e se tornam mais complexas à medida que avançam.

Para Kleiman (2008), no ato da leitura, estabelecem-se conceitos, julgamentos e raciocínios, uma vez que, mesmo que o leitor não tenha consciência disso, está constantemente em diálogo com o autor e com sua própria visão de mundo. Ler é uma ferramenta extraordinária para o trabalho intelectual, pois promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais, como comparar, definir, argumentar, observar, caracterizar, etc., aumentando a bagagem cultural, fornecendo informações e conhecimento de diferentes aspectos da cultura humana.

2.1. Leitura do texto literário

O texto literário se refere a romances, contos, poemas, dentre outras literaturas que não foram escritos com o propósito de ensinar, mas que, devido à sua riqueza, oferecem uma oportunidade de desenvolver as atividades de comunicação fundamentais na aquisição de uma língua (compreensão da leitura, compreensão auditiva, expressão oral e escrita, interação e mediação), sempre enquadrado em um contexto cultural significativo para o aluno (GERALDI, 2012).

Para Kleiman (2008), a literatura ajuda a desenvolver a competência comunicativa em seu componente linguístico, na medida em que enriquece o uso da linguagem, e em sua dimensão sociocultural, ao proporcionar novos caminhos para ver a realidade. O valor dos textos literários reside no fato de que, embora seu significado mude com o passar do tempo e, portanto, parte da estranheza que eles podem criar no leitor, sua essência perdura e é capaz, devido ao seu valor estético e conteúdo universal significativo, de transcender o tempo e a cultura e falar diretamente a um leitor de outro país ou de um período histórico diferente.

Essa conexão estabelecida entre o aluno e o texto tem um efeito positivo no processo de aprendizagem, pois este se vê refletido na história, se envolvendo e se interessando pela leitura. Como resultado, se sentirá mais motivado, participará mais e, assim, estará acelerando seu processo de aprendizagem.

Solé (1998) propõe um ensino de leitura para objetivos intimamente ligados ao tipo de texto que os alunos devem ler. Cada texto exigirá certas estratégias que vão desde a decodificação do código escrito até a ativação do conhecimento sobre o mundo para restaurar seu significado global. Isso quer dizer que cada operação de leitura que encontraria uma explicação de um tipo cognitivo poderia ser convertida em uma estratégia didática destinada a formular um modelo didático para o ensino da leitura. Algumas dessas estratégias começariam antes da leitura, no momento em que a leitura ocorre e em seu estágio posterior.

De acordo com Frantz (2011), é da literatura que mais se podem fomentar as condições para a formação do leitor crítico e é a própria singularidade desses textos que determina isso. A ambiguidade e a versatilidade semântica que os caracterizam exigem a constituição de um leitor que não se contenta apenas em parafrasear o que eles dizem em essência, mas também suspeita que algo está faltando no que foi compreendido no texto.

É aqui que se torna relevante o papel do professor, enquanto interlocutor que, pela sua perícia no contacto com os textos, presume-se que pode levantar

questões que conduzam à elaboração de hipóteses interpretativas pactuadas com os alunos. Trabalhar com a literatura implica priorizar a interpretação e minimizar o caráter de dogma que investe o discurso docente. Porém, não se trata de endossar hipótese alguma, como é comum na educação básica, quando tudo o que ocorre a um leitor sobre uma história ou um poema é aceito como válido.

Segundo Ricoeur (1995, p. 151), “a leitura levanta novamente o problema da fusão de dois horizontes, o do texto e o do leitor e, assim, a intersecção do mundo do texto com o do leitor”. Na verdade, existe uma tensão entre esses dois horizontes; o mundo do leitor está sempre latente e impulsiona a buscar associações com o mundo representado no texto literário.

O fundamental é que haja um horizonte de leitura no leitor escolarizado, que é o mais difícil de alcançar quando o professor não trabalha a partir do seu projeto, mas a partir das listas de conteúdos que ele teria que ditar (RICOEUR, 1995).

Para Cosson (2014), os critérios básicos que os textos literários devem reunir são a acessibilidade do texto, uso de produções literárias significativas, integração de várias habilidades e oferecer possibilidades de ser explorado de várias formas.

Quanto à acessibilidade do texto, este deve corresponder às habilidades de leitura do aluno e atender ao requisito básico do prazer da leitura. Ao mesmo tempo, deve provocar um desafio, que não pode ser inatingível, para não criar um sentimento de frustração que gerará um resultado final negativo.

O segundo requisito essencial refere-se ao uso de produções literárias significativas e motivadoras. Para tanto, o professor deve selecionar ‘um trabalho que seja atraente, interessante e divertido ao mesmo tempo. É aconselhável que o texto explorado em sala de aula aborde as experiências e vivências dos alunos, tendo em mente seus interesses (COSSON, 2014).

Um trabalho ideal com textos literários precisa ser integrativo de várias habilidades. Um fragmento de uma produção não deve ser introduzido na sala de aula apenas com o propósito de desenvolver a habilidade de leitura e escrita do aluno, pois a ideia não implica testar algumas questões relacionadas ao conteúdo

do texto. Uma das tarefas fundamentais da compreensão de leitura é explorar textos literários na perspectiva de alcançar a comunicação entre os alunos.

O quarto critério para selecionar textos literários adequados está ligado às possibilidades que oferecem de serem explorados. A tarefa do professor consiste em escolher textos carregados com um importante potencial para a criação de diversas atividades a serem realizadas em sala de aula que facilitem o processo de estudo, permitindo a interação entre alunos, provocando debate, favorecendo a escrita e a criatividade, dramatizações e improvisações (COSSON, 2014).

2.2. A fábula

A fábula consiste numa breve composição literária de fácil leitura e compreensão. Semelhante a uma história infantil, a fábula esconde um propósito muito específico, que consiste em transmitir um ensinamento moralizante por meio da história. Essa verdade que se revela no final da história se chama moral e está presente em todas as fábulas.

Segundo Nunes (2013), sua origem não é conhecida com exatidão, no entanto, existem algumas tábuas de argila da era mesopotâmica onde há referências a esse tipo de texto, contando a história de raposas astutas, elefantes presunçosos e cães muito azarados. Por pertencerem a bibliotecas escolares da época, imagina-se que serviam para ensinar as crianças.

A palavra fábula designa dois fenômenos relacionados, mas diversos. Aristóteles chamou de fábula ou mitos a maneira particular de organizar as ações em um texto literário. Nesse sentido, o termo designa a trama ou argumentos de uma obra.

O significado é ainda mais amplo se observada a sua etimologia. O vocábulo deriva de *fari*, a linguagem em sentido genérico e de *fabulare* vem o termo *falar*. Assim, sempre que fala, a linguagem não é mais do que um constante fabular (NASCIMENTO, 2018).

O outro significado, mais restrito, aplica o nome fábula a um tipo de composição literária que está intimamente ligada, nas suas origens, às superstições, tradições, crenças e ritos dos povos em que apareceu.

De acordo com Favorino e Fahl (2017), as fábulas iniciais de cada cultura foram certamente mitos integrados ao cotidiano das pessoas, que expressaram atitudes fundamentais da vida social por meio de personagens, metáforas e imagens.

Segundo Coelho (2000, p. 165), uma fábula é uma:

Narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A fábula é uma narração alegórica, quase sempre em versos, cujos personagens são, geralmente animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas, sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos.

Observa-se, portanto, que as fábulas são uma mistura de mito e poesia, que possui raízes populares, buscando explicar as coisas e a natureza, tão comum ao homem em todos os tempos. Dessas origens distantes ligadas à gênese das comunidades humanas, a fábula desenvolveu-se de duas maneiras.

De um lado, a fábula popular, criação anônima enraizada nos núcleos sociais, preservada, transformada e multiplicada pela tradição oral; de outro, a fábula literária, escrita por um autor com intenção artística intimamente ligada a outro de natureza prescritiva, sociológica, ética ou filosófica que, com certas ressalvas, caracteriza o gênero (BARETTA, 2017).

Essa ligação entre a fábula popular e a literária foi perdendo força e, com o tempo, cada tipo identificou uma forma diferente de criação. O correspondente à tradição oral manifestou-se na abundante criação de contos populares e o tipo literário, encontrado em todos os tempos e países, que reformulou os textos de autores anteriores e acrescentou suas contribuições originais.

Assim, esse gênero literário foi consolidando sua própria estrutura e sua identidade em relação a outros textos que tinham algum ponto de contato, mas diferiam em aspectos específicos, preservando, contudo, seu valor pedagógico e educativo (FERNANDES, 2001).

As fábulas nunca buscam a beleza, mas a verdade, por isso a manifestação didática é sempre precisa, exata, clara e ordenada, fornecendo ao leitor um ensino moral por meio de alegorias, parábolas ou metáforas de alto conteúdo literário.

A moral costuma ser conhecida como epimítio, ou seja, a norma de conduta que deriva de uma narrativa, na medida em que a promítio costuma ser uma moral antecipada, muito comuns em algumas fábulas (BILIO; PEREIRA, 2017).

Em sua narrativa, deve ter amenidade, alto grau descritivo e simplicidade na exposição, de forma a facilitar a aprendizagem da sua mensagem formativa. O fabulista é um conhecedor dos problemas do sentimento e dos valores morais do ser humano.

Baretta (2017) cita que as fábulas são um exemplo de entretenimento e ensino combinados e têm resistido ao longo dos séculos. No ensino, os professores as utilizam por suas grandes vantagens pedagógicas, estimulando, dentre outras coisas, a imaginação, pois cada um dos sujeitos que as ouve tira suas conclusões e também a moral.

Desta forma, a fábula é um excelente instrumento para incentivar a leitura nas crianças, uma vez que, desde muito jovens, são apresentadas a um mundo visual e imaginário e de mensagens linguísticas, podendo transmitir valores morais, culturais ou religiosos.

2.3. Estrutura e linguagem da fábula

As fábulas são baseadas em três partes: a inicial, onde os personagens são apresentados e podem ver o que os define ou os caracteriza; a complicação, que é quando a trama se desenrola a ponto de levá-lo ao próprio problema; e o desfecho, onde há um resultado, positivo ou negativo, quanto à resolução ou o que aconteceu na complicação.

Todas as fábulas costumam ter uma crítica a determinados comportamentos, ou uma moral, ou seja, um conselho ou conduta que seja apropriado. Essa moral geralmente é uma frase, uma estrofe, algo que é cativante e facilmente lembrado. A figura do narrador é quem conta o que acontece com os personagens. Assim, ele se torna alguém essencial a ser levado em consideração, já que os próprios personagens só interagem em um determinado momento, sendo o narrador que contextualiza tudo.

As fábulas utilizam frases curtas e simples, fáceis de ler e entender, especialmente por crianças. Pode ser escrita em verso ou prosa rimada para fluência e prazer e a principal função do diálogo, que muitas vezes usa frases, é fazer avançar a história até sua conclusão moral.

Segundo Nascimento (2018), o cenário de uma fábula descreve um lugar particular que é importante para as ações do personagem. Entre os ambientes naturais comuns estão as florestas, montanhas ou ambientes de fantasia, como castelos. Enquanto a descrição do cenário geralmente é simples, é uma forma eficaz de apresentar diferentes culturas e costumes.

As principais características de uma fábula são, portanto, o gênero, a estrutura da narrativa, os elementos da narrativa, os personagens, o tema e a moral da história, que em algumas fábulas pode não estar presente, mas está implícito por meio da leitura anterior da história.

2.4. Leitura e interpretação de fábula de forma significativa para alunos do 6º ano

A literatura pode ser considerada um instrumento para contribuir para a motivação da leitura e da escrita e a fábula, sendo um texto literário narrativo, pode vir a cumprir essa missão já que, em sua estrutura, a ficção está imersa em fantasia, que é essencial para a criatividade. Seu texto curto é uma boa maneira para que os alunos se aproximem e possam expressar suas ideias, estimulando a imaginação.

Esses atributos particulares somam-se aos possuídos pela própria literatura em si, ocupando um papel decisivo na vida da criança, uma vez que permite o desenvolvimento da pesquisa, emoção, comunicação, compreensão da leitura e pensamento reflexivo.

A fábula contribui para o desenvolvimento de habilidades básicas, bem como de certas capacidades através da sua leitura, favorecendo o vocabulário do leitor, reduzindo os erros ortográficos e melhorando a expressão e compreensão escrita e oral. São um exemplo de entretenimento e ensino combinados e têm resistido ao longo dos séculos. Ao se referir às fábulas na escola, Costa (2007, p. 74) afirma que:

Esse é provavelmente o mais conhecido dos textos que circulam na escola. Contribuem para esse conhecimento à extensão (texto curto), os personagens (animais falantes na maioria), o tratamento dialógico (personagens dialogam ao longo do texto, permitindo pontos de vista diferentes), a moral explícita (às vezes implícita) no início ou no final da narrativa, que evita contradições, facilita e condiciona a compreensão do que foi lido.

Os professores que utilizam este gênero literário o fazem por suas grandes vantagens pedagógicas, sendo um excelente instrumento para incentivar a leitura, uma vez que, desde muito jovens, os alunos são apresentadas a um mundo visual e imaginário e de mensagens linguísticas, além de transmitir valores morais, culturais ou religiosos.

Brito (2016) menciona que as fábulas são utilizadas para educar, entreter e observar através delas defeitos e virtudes para o comportamento individual e aspectos sociais do ser humano, mostrando exemplos que devem ser imitados ou evitados, transmitindo avisos úteis e reflexões sobre a vida.

Os aspectos educacionais que favorecem sua utilização são a capacidade de estimular a imaginação, permitir a identificação indireta com personagens que não são animais, promover a reflexão, simbolização e compreensão.

Além disso, estes pequenos textos servem para incentivar os alunos a procurar palavras desconhecidas, distinguir entre prosa e verso, fornecendo versões da mesma fábula. Desta forma, desde sua origem, a fábula é considerada um gênero didático que, além de possuir fins pedagógicos, podem estimular a leitura em jovens e adultos que, por meio de suas experiências pessoais podem reforçar seu senso crítico (NASCIMENTO, 2018).

Além de explorar a leitura e a escrita, desenvolve a criticidade do aluno, uma vez que são histórias com uma moral e, apesar de ser um gênero originalmente voltado aos adultos, são bem compreendidos por crianças, que podem captar sua sutileza, ironia, decepção, suspeita, desconfiança.

As fábulas oferecem aspectos educacionais que devem ser levados em consideração, uma vez que transmitem uma sabedoria de vida e fazem pensar criticamente sobre a realidade, além de estimular a imaginação, motivar os alunos a lerem, expandir seu vocabulário e melhorar sua compreensão de leitura (BILIO; PEREIRA, 2017).

Portanto, representa um papel importante na formação e configuração da consciência social e individual, mas sua utilização facilita e cria processos imaginativos e reflexivos que fortalecem as habilidades de escrita e leitura dos alunos, que terão uma aprendizagem significativa, na medida em que não é algo mecânico e repetitivo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Pesquisas exploratórias são as investigações que procuram dar uma visão geral sobre uma determinada realidade. Esse tipo de pesquisa é realizada principalmente quando o tema escolhido é pouco explorado (MINAYO, 2007).

Os estudos exploratórios raramente são um fim em si mesmos e geralmente determinam tendências, identificam relações potenciais entre variáveis e definem o percurso para pesquisas posteriores mais rigorosas. Caracterizam-se por serem mais flexíveis em sua metodologia. Da mesma forma, exigem muita paciência,

serenidade e receptividade por parte do pesquisador (GIL, 2010). O objetivo do pesquisador é descrever situações e eventos. Ou seja, como um determinado fenômeno é e se manifesta.

Do ponto de vista científico, descrever é medir. Ou seja, em um estudo descritivo, uma série de questões é selecionada e cada uma delas é medida de forma independente, a fim de descrever o que está sendo investigado (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Segundo Minayo (2007), os métodos qualitativos partem do pressuposto básico de que o mundo social é construído de significados e símbolos. Portanto, a intersubjetividade é uma peça-chave da pesquisa qualitativa e um ponto de partida para capturar de forma reflexiva os significados sociais. A realidade social, vista desta forma, é composta de significados compartilhados intersubjetivamente. Assim, a pesquisa qualitativa pode ser vista como a tentativa de obter uma compreensão profunda dos significados e definições da situação como ela é apresentada, ao invés da produção de uma medida quantitativa de suas características ou comportamento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender os papéis da literatura na educação exige o exame não apenas de textos, mas também de como estes são integrados ao ensino em sala de aula. Assim, esta pesquisa buscou realizar uma análise desta prática, permitindo uma investigação de como as fábulas são introduzidas, contextualizadas, lidas e discutidas.

Nesta pesquisa, foram entrevistados 12 professores de Língua Portuguesa de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais de escolas da rede municipal de Presidente Kennedy-ES. Neste município, todos os professores são devidamente habilitados em suas disciplinas, sendo contratados por concurso ou processo seletivo, onde são exigidas, dentre outros requisitos, a formação na disciplina. Neste estudo, quatro docentes são licenciados em Letras, seis são especialistas em educação e dois são mestres. Solicitados a opinarem sobre a importância da literatura em sala de aula, todos compreendem que esta é essencial para o desen-

volvimento de diversas habilidades, tanto para o currículo quanto para a vida. As respostas evidenciaram que, a literatura na sala de aula é de suma importância na formação do sujeito crítico e reflexivo, pois a mesma servirá para embasamento na formação de futuros leitores literários uma vez que a literatura acolhe, estimula, desenvolve. Também foi possível avaliar a opinião das professoras em relação a literatura em lugar de destaque na sala de aula, segundo relato de uma professora, a literatura incentiva o (a) estudante a ter como hábito de vida a leitura e interpretação, assim, tendo mais facilidade para entender e modificar o meio em que vive.

É possível constatar que todos compreendem a importância da literatura em sala de aula. Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2005) ressalta que, para as crianças mais novas, a literatura é ideal para ajudá-las a aprender como se concentrar e ficar paradas por longos períodos de tempo, o que as beneficiará ao longo da sua jornada escolar. Também permite que desenvolvam a criatividade e a imaginação, pois terão que visualizar os personagens e cenários, podendo até começar a adivinhar o que vai acontecer no próximo capítulo.

Nas series posteriores, a literatura permite que os jovens desenvolvam a capacidade de pensar criticamente sobre diferentes temas, a partir de uma gama de diferentes perspectivas teóricas. Por meio dos livros, aprendem sobre vários eventos históricos e começam a entender uma ampla gama de culturas.

Essencialmente, a literatura ajuda os alunos a compreenderem diferentes experiências de uma variedade de pontos de vista, ajudando-os a ampliarem seus horizontes e permitindo que entendam o mundo ao seu redor em um nível mais profundo (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Indagados se têm por hábito utilizar fábulas na sua prática, seis responderam que sim, um afirmou que utiliza “uma vez ou outra”, um usa “sempre que pode” e um afirmou que “depende da série”; outras afirmaram. É um dos gêneros mais habituais de trabalhar, pois de acordo com cada fábula você faz com que seu aluno interaja mais com os assuntos pertinentes do cotidiano; Esse gênero faz parte do projeto de leitura e escrita que desenvolvo na escola que atuo, relatou uma professora; as demais

responderam que é muito bom trabalhar a fábula, por serem curtinhas, quase sempre divertidas, pela cultura geral e por poder trabalhar inúmeros descritores de leitura e de escrita, sendo que para 6º e 7º anos, bastante preferência para fábulas?. Em relação à frequência com que utilizam as fábulas em suas aulas, quatro professores o fazem semanalmente, dois utilizam quinzenalmente e seis utilizam mensalmente.

Indagados sobre quais critérios utilizam na escolha das fábulas, três afirmaram que optam por autores conhecidos; cinco fazem uso para motivar ou iniciar temas; e quatro docentes consideram para a escolha fábulas que incentivem a imaginação das crianças, independentemente de autores ou temas.

De acordo com Santos e França (2012), as práticas de leitura são marcadas pelo que é lido, sua materialidade, a origem e história desse texto e as formas de leitura. Nesse sentido, as fábulas motivam e incentivam a imaginação, como descrito pelos professores. Suas histórias curtas respondem às necessidades mágicas dos alunos, em oposição ao mundo real. Isso implica em um momento lúdico que deve ser acompanhado pela dramatização, pressupondo uma participação ativa.

Solicitados a citarem algumas fábulas que utilizaram recentemente, um professor afirmou não se lembrar de nenhuma no momento, enquanto os demais citaram a tartaruga e a lebre, o leão e o ratinho, a cigarra e a formiga, a raposa e as uvas, o corvo e a raposa, o rato do campo e o rato da cidade, o macaco e o coelho, a raposa e a garça, a lebre e a tartaruga, o homem, seu filho e o burro, a formiga e a pomba, o corvo e o jarro, o galo cantor, o galo e a raposa, o cachorro e a sua sombra, o cão, o galo e a raposa, dois beijos: o príncipe desencantado, as duas painelas, a coruja e a águia, o escularápio. Além destas, os docentes relataram utilizar as Fábulas de Esopo, Monteiro Lobato e Millor Fernandes.

Constata-se que os professores possuem conhecimento sobre uma variedade de fábulas e aquelas que foram mencionadas, em sua maioria, apresentam problemas que surgem na sociedade atual e que são possíveis de serem discutidos junto aos alunos, de forma que essas situações facilitam as reflexões que vão emergindo após sua leitura.

Essas reflexões devem ser realizadas por meio de diferentes atividades, como dramatização, leitura coletiva, dentre outras, que além de permitirem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fortalecem a aprendizagem.

Perguntados se acreditam ser possível utilizar as fábulas nas aulas para contribuir com a formação humana dos alunos e de que forma e, caso não considerem, que fosse explicado o porquê, as docentes responderam que, sim acreditam ser possível utilizar as fábulas em sala de aula no contributo da formação humana dos alunos, uma relatou que as fábulas podem ser contextualizadas com as questões - conflitos sociais da realidade dos alunos.

Sendo assim, através de reflexão e diálogo, os alunos podem ser instigados a repensar sua postura diante da sociedade, até mudando sua conduta para melhor. Os professores desta amostra entendem a importância do papel das fábulas para o desenvolvimento de valores humanísticos nos alunos, compreendendo que a educação deve ter como objetivo promover comportamentos tolerantes e de convivência saudável, o que ajuda a melhorar os relacionamentos interpessoais e intrapessoais, fortalecendo o respeito, solidariedade, autoestima e autoconfiança.

Indagados sobre de que maneira consideram que as fábulas auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, um professor não respondeu. As demais responderam que a partir das fábulas há o interesse dos alunos em participar das produções propostas contribuindo para o desenvolvimento oral e a escrita por ser um tipo de texto com língua clara e objetiva. Na linguagem oral, recontando ou explicando as fábulas. Na linguagem escrita, através da produção de releitura da fábula. Os textos narrativos têm essa característica, pois são pontos de partida para contação de casos, criatividade, opiniões, deduções lógicas, etc. Por meio da interação e roda de conversa.

Por meio das fábulas, na visão dos professores, os alunos desenvolvem a escrita e a oralidade, habilidades aprimoradas pela narração das fábulas, uma forma de compartilhamento da linguagem na qual podem participar e da qual gostam, fornecendo uma compreensão básica dos elementos importantes de uma história: enredo, personagens, cenário (tempo e lugar) e tema.

Perguntados sobre de que maneira as fábulas melhoram o processo de leitura e interpretação textual, as respostas evidenciam-se que as fábulas trabalham o não dito do texto, as entrelinhas, as inferências primordiais na leitura e interpretação textual, a partir dos debates, as fábulas trabalhadas apresentam-se como materiais eficientes não só para o desenvolvimento do intelecto, como também, na formação de valores e aumenta o poder de criticidade em todos os aspectos da interpretação textual. Em relação à compreensão e interpretação textual utilizando fábulas, Frantz (2011) compreende que os alunos devem aprender a desenvolver hipóteses, identificar a finalidade comunicativa para proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa e lúdica. Quando o interesse é inspirado por histórias, os alunos desenvolvem a necessidade de mais histórias, personagens e mundos.

Ao serem perguntados sobre quais práticas pedagógicas desenvolvem quando utilizam as fábulas no seu cotidiano, em análises nas respostas pode-se afirmar que abordagem metodológica adequada é de essencial importância e o processo de ensino ocorre por meio de uma interação entre o professor e o aluno. Escolhendo uma abordagem apropriada, o professor permite que a aprendizagem aconteça. Nesse sentido, os professores desta pesquisa utilizam diversas abordagens para trabalhar com as fábulas, desde o trabalho gramatical a debates e produções textuais. Tais atividades estimulam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como a interpretação.

Ao final da entrevista, os professores dispuseram de um espaço para observações ou sugestões que lhe parecessem pertinente, relativamente a este assunto, e que não houvesse sido referida ainda, tendo sido utilizado por três docentes, com as seguintes observações: “Leia o máximo possível de fábulas”. “Fazer um trabalho com as fábulas somente com objetivos de leitura literária e não como decodificação”. “Gostei muito de responder, me fez sistematizar algumas questões”.

Ao longo das entrevistas, foi possível observar que os professores são dedicados e preocupados em buscar técnicas atraentes para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos de aprendizagem de forma motivadora e atraente, tornando-os capazes de utilizar e exercitar a linguagem e sua estrutura em diferentes situações de suas vidas.

Para tanto, utilizam as fábulas, entendendo este gênero literário como sendo capaz de influenciar e motivar os alunos, deixando impressões duradouras sobre as narrativas e estimulando-os a buscarem outros textos. Culturas em todo o mundo sempre usaram as fábulas para transmitir conhecimentos, por entenderem que essa é a melhor maneira de garantir que as histórias e informações sobre as relações humanas e com o mundo sejam compreendidas e lembradas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como as fábulas auxiliam os professores do 6º ano do ensino fundamental anos finais, de língua portuguesa das escolas da rede municipal de Presidente Kennedy de forma significativa no avanço da leitura e interpretação textual dos seus alunos.

Por meio da pesquisa realizada, constatou-se que os professores concordam com a importância das fábulas para o desenvolvimento da leitura e da escrita porque através delas os alunos podem extrair desenvolver sua capacidade criativa e, por serem textos curtos, estimulam sua leitura.

Os docentes utilizam uma diversidade de fábulas, desenvolvendo atividades de leitura, interpretação, roda de conversa, dentre outras, por entenderem que os alunos se sentem motivados a participarem e interajam ao longo das aulas e, desta forma, desenvolvem a linguagem oral e escrita no cotidiano escolar, contribuindo para o letramento dos sujeitos.

Ao se verificar quais fábulas os professores utilizam no seu cotidiano escolar, constatou-se que os docentes conhecem e empregam uma grande diversidade destes textos literários em seu trabalho em sala de aula. Tal situação se deve às fábulas fazerem parte do universo de crianças e adultos, que desde muito cedo as ouvem em casa e na escola.

Ao se verificar junto aos professores as práticas pedagógicas que envolvem as fábulas e de que forma auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral

e escrita no cotidiano escolar, a fim de contribuir para o letramento dos sujeitos, constatou-se que, na visão dos docentes, as fábulas são textos que facilitam a compreensão, concordando que é uma forma de incentivar a leitura e também a escrita, desenvolvendo suas habilidades.

Também foi possível constatar que os professores buscam introduzir as fábulas nas aulas de língua portuguesa por entenderem que esta é uma estratégia eficaz para incentivar as crianças a desenvolverem sua criatividade, além da motivação, considerada fundamental para a aprendizagem. Assim, o trabalho com fábulas, na concepção dos docentes, possui grande valor, uma vez que sua estrutura, simplicidade, brevidade e temas facilitaram o interesse e a compreensão dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARETTA, D. **Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir da leitura de uma fábula**. 2017. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BILIO, V. M. P. A.; PEREIRA, B. G. **Desenvolvimento da leitura por meio do ensino de fábulas**. Cadernos do CNLF, v. 21, n. 3, p. 558-567, 2017.

BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 20. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

FAVORINO, J. M. G.; FAHL, A. O. F. **Por uma prática de leitura e escrita: uma experiência com o gênero fábula**. Revista Digital dos Programas de PósGraduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, v. 18, n. 3, p. 207-221, 2017.

FERNANDES, M. T. O. S. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar fábulas**. São Paulo: FTD, 2001.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. (Org). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (org.), Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, E. C. **Estratégias de leitura para compreensão de fábulas e de contos no 6º ano do ensino fundamental**. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

NUNES, M. M. **A literatura infanto-juvenil e o desenvolvimento moral da Criança**. Revista Primus Vitam, n. 6, p.1-19, 2013.

RICOEUR, P. Ricoeur, Respuesta a Tomás Calvo. In MARTINEZ, T. C.; REMEDIOS, A. C. (Eds). Paul Ricoeur: **los caminos de la interpretación**. Barcelona: Anthropos, 1995.

SANTOS, E. J. V. S.; FRANÇA, F. **Leitura de fábulas em sala de aula**. Graduan-do, v. 3, n. 4, p. 12-23, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NA RUPTURA DA CADEIA DE VIOLÊNCIA

Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan
Marcus Antonius da Costa Nunes

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte da dissertação de Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação, que traz discussões acerca da importância da Educação à Sexualidade no contexto escolar, com objetivo de promover o conhecimento da criança sobre esse tema transversal, com vistas a diminuir o índice de abuso sexual infantil.

O abuso sexual infantil é considerado uma das piores formas de violência contra crianças e adolescentes e sua incidência é cada vez mais evidente em todas as classes sociais. Para uma criança violentada seu impacto se estende ao longo do tempo, o que o torna também um problema de saúde pública global a curto, médio e longo prazo.

Apesar de ser classificado como uma forma de violência, o abuso sexual infantil apresenta uma série de características que o tornam particularmente difícil de identificar, tanto pelas próprias crianças, que estão sofrendo, quanto pelos adultos em seu ambiente, que tem o dever de agir como figuras protetoras. Diante disso, a escola torna-se um ambiente privilegiado para detectar e responder a situações que ameçam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, como a violência sexual, sendo esta responsável pela promoção da educação à sexualidade.

Deste modo, o objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma os documentos oficiais da educação abordam a temática da violência sexual contra a criança e adolescente, bem como sua prevenção, e se essa temática vem sendo inserida no cotidiano da escola.

Este artigo visa trazer à luz da discussão o atual panorama das orientações quanto a educação à sexualidade e a forma como a escola e/ou órgãos públicos (Ministério da Educação, por exemplo) tem lidado com isso, o papel dos educadores nesse contexto, e as estratégias de prevenção e intervenção, quando necessário, para se combater o abuso sexual infantil.

Para auxiliar no desenvolvimento desse estudo, adotou-se como perspectiva metodológica a pesquisa exploratória, e a pesquisa bibliográfica, utilizada como base para os aportes teóricos, evidenciando conceitos, ideias e pensamentos de outros autores sobre a temática. A pesquisa caracteriza-se também como uma pesquisa documental, que compreende ao estudo cuja a “[...] coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (GIL, 2002, p. 46).

Em relação aos instrumentos de coletas de dados, foram adotados nessa pesquisa o levantamento de materiais bibliográficos, compreendendo a leitura de livros e artigos que discorrem acerca da violência sexual infantil, bem como a pesquisa documental com base no levantamento de cartilhas educativas, elaboradas pelo Ministério da Educação e demais órgãos públicos, que abarca sobre o papel da escola frente as políticas de proteção à criança e ao adolescente.

2. O QUE É EDUCAÇÃO À SEXUALIDADE E COMO TEM SIDO O DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE?

No início do século 20, a educação sexual estava estreitamente concentrada nos aspectos físicos e morais da condição humana. Seu foco imediato na anatomia e fisiologia reprodutiva, junto com a ênfase na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST's) excluiu vários aspectos da saúde sexual e do desenvolvimento humano social, emocional e cognitivo intrínseco aos vários domínios interativos da sexualidade humana (ELIA, TOKUNAGA, 2015).

Sobre os aspectos de interação e intersecção da sexualidade Zimmerman (2015) define a educação em sexualidade como um processo vitalício de aquisi-

ção de informações e formação de atitudes, crenças e valores sobre tópicos importantes como identidade, relacionamentos e intimidade.

No sentido mais amplo e inclusivo, e já voltado para a sexualidade de crianças e adolescentes, a educação à sexualidade também deve reconhecer a interação de fatores históricos, sociais, políticos, culturais, psicológicos, legais, éticos, religiosos e morais, que incluem dentre outros pontos a conexão social com família, amigos e comunidade relacionada à sexualidade de um e de outros; a segurança sobre sua sexualidade; os aspectos da sua sexualidade e como se alinham com as práticas espirituais e/ou religiosas; e a curiosidade de aprender sobre a própria sexualidade física ou biológica (ELIA, TOKUNAGA, 2015).

Segundo Coyle et al. (2016) apesar de existirem evidências limitadas para auxiliar as escolas quanto à adequação do desenvolvimento da educação à sexualidade, ainda há alguns objetivos gerais de planejamento curricular que devem ser construídos e desenvolvidos para o público da educação infantil, como forma de promover o conhecimento, visando a proteção da criança, de forma compreensível a idade.

De acordo com Blackburn (2009) a educação à sexualidade é um tipo de educação holística que ensina um indivíduo sobre a autoaceitação e a atitude e habilidades de relacionamento interpessoal. Ela também ajuda o indivíduo a cultivar um senso de responsabilidade para com os outros e consigo mesmo.

Para Zimmerman (2015) as crianças precisam de aconselhamento e orientação adequados e contínuos. Assim, como os pais são as pessoas essenciais que acompanham os filhos à medida que crescem, acabam sendo também a pessoa mais adequada para promover a educação à sexualidade aos filhos. Quanto mais cedo a educação à sexualidade for ministrada em casa, mais cedo as crianças serão capazes de estabelecer conceitos corretos sobre sexo e mais fácil será para a família e a escola lidar com a situação.

Dessa forma, a participação da família na educação à sexualidade é extremamente importante, assim como a escola, para que as crianças entendam seu papel e suas responsabilidades no momento em que irão interagir com outras

peessoas, ressaltando a necessidade de estabelecer pré-condições para a educação à sexualidade das crianças (DYSON, 2016).

É preciso antes de qualquer coisa compreender a educação à sexualidade, o desenvolvimento psicológico e a perplexidade da criança e adolescente em crescimento. Posteriormente, a necessidade de se construir um bom relacionamento pai-filho e uma base para a interação futura de forma a sempre manter uma atmosfera familiar e harmoniosa. É preciso fazer com que as crianças se sintam amadas e cuidadas (DYSON, 2016).

Segundo Fortenberry (2014) é preciso entender os filhos e a si mesmo, pois só assim será possível se estabelecer uma confiança mútua com eles. Disso decorre a participação nas atividades deles e o compartilhamento de conversas, risos e soluções para entender seu pensamento, sua cultura e melhorar a comunicação quando se tratar de assuntos relacionados a sexo.

O importante no desenvolvimento da educação à sexualidade é o fato de que a opinião de cada pessoa sobre o sexo pode influenciar de alguma forma a atitude da criança perante a vida. O sexo faz parte da personalidade e a educação à sexualidade de todos e pode ajudar a desenvolver uma personalidade completa. Daí a importância de ser tratada como uma parte importante da educação familiar e ser ministrada também em casa desde a infância (DYSON, 2016).

2.1. O papel da escola na prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil

A exposição da criança e adolescente à violência impacta negativamente no seu desenvolvimento, seja nos aspectos emocionais, psicológicos, intelectual, e principalmente no desenvolvimento integral, afetando também o seu ensino aprendido, resultando em consequências nas chances de sucesso escolar, contribuindo para obtenção de resultados educacionais ruins, além de maiores níveis de absenteísmo, repetição e risco de abandono escolar precoce (ECKENRODE et al., 2012)

Macdonald e Frey (2009) entendem que o abuso sexual de crianças é, na maioria dos casos, uma experiência com um componente traumático indiscutível que interfere no desenvolvimento adequado da criança e afeta várias áreas de sua vida, inclusive a escolar. Para Leiter e Johnsen (2004), a maioria dos estudos realizados sobre consequências psicológicas em curto prazo em vítimas de abuso sexual infantil, mostram sua alta frequência e diversidade onde entre 20 e 30% das vítimas permaneceriam emocionalmente estáveis após essa experiência, embora possam eventualmente desenvolver efeitos posteriores que seriam latentes.

Nesse sentido, a escola assume um papel primordial no enfrentamento do abuso sexual infantil, que através da ação de seus professores desenvolvem ações pedagógicas que atuem na prevenção e proteção das crianças, até mesmo pela responsabilidade que tem sobre o cuidado e bem-estar de seus alunos (FINKELHOR, 2012).

De acordo com Kenny (2011) a escola é um ambiente privilegiado para impedir, reconhecer e intervir em situações que ameaçam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Assim, elas devem garantir um ambiente seguro para as crianças de forma que se possa acompanhar sua evolução a fim de notificar às autoridades competentes qualquer situação identificada de vulnerabilidade.

Segundo Crosson-Tower (2002) as escolas são eficazes pela capacidade que tem de implementar programas de educação escolar para prevenção de abuso sexual infantil e adaptá-los a diferentes idades e níveis cognitivos. Esses programas têm como objetivo evitar o abuso sexual infantil e fornecer aos alunos conhecimentos e habilidades para reconhecer e evitar situações potencialmente abusivas sexualmente e com estratégias para impedir abordagens sexuais por parte dos agressores.

Eles também devem informar sobre a ajuda apropriada em caso de abuso ou tentativa de abuso e equipar os adultos com estratégias para responder de forma rápida e efetiva às divulgações, de onde as salas de aula oferecem grandes oportunidades para promover discussões e reflexões sobre todas essas questões (CROSSON-TOWER, 2002).

Além do trabalho de prevenção, os professores têm um papel importante quando se trata de identificar possíveis casos de abuso sexual, pois estes são vistos pelas crianças como adulto de confiança, localizado fora da família e das redes de pares, com maior probabilidade de receber uma divulgação de abuso sexual (JOHNSON, JOHNSON, 2009). Para Crosson-Tower (2002), as escolas também têm um papel único na identificação de preocupações de salvaguarda e no início de uma intervenção. Como elas são um dos poucos lugares em que as crianças são vistas quase diariamente, os educadores têm a chance de acompanhar e identificar mudanças na aparência e no comportamento da criança e adolescente.

Assim, toda comunidade escolar, compreendendo desde os professores em sala de aula a pedagogos, coordenadores, assistentes sociais, psicólogos e gestores, todos, se tornam parte integrante da equipe educacional para ajudar crianças que podem estar enfrentando dificuldades para superar os efeitos danosos do abuso sexual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. O que dizem os PCN'S sobre o abuso sexual

A discussão proposta pelos PCN's Orientação Sexual consiste em uma introdução na forma de orientação a vida sexual das crianças e adolescentes, que em muitas situações não recebem orientação dentro do âmbito familiar, e/ou inclusive sobre violências sexual intrafamiliar e extrafamiliar, pela ausência de informações e orientação sexual.

Ao decorrer da análise dos PCN's Orientação Sexual, pode-se observar uma breve crítica realizada sobre o tabu que é discutir a educação a sexualidade no âmbito familiar, uma vez que a abordagem trazida pelos PCN's enfatiza que a orientação sexual não é algo que ocorre apenas quando se fala abertamente sobre o assunto. Ela ocorre através dos comportamentos presenciados pelas crianças e adolescentes dentro de casa, pela relação entre pais e filhos, o cuidado, as expressões, os gestos, a relação entre os pais, que são apontados pelos PCN's como carregados de valores relacionados a sexualidade.

Também verifica-se sua abordagem como tema transversal, indo muito além das questões à sexualidade no âmbito individual, estabelecendo relações com questões sociais e culturais que são denominados problemas de políticas públicas, como aumento no índice de gravidez na adolescência, de doenças sexualmente transmissíveis. Apoiada nas ideias de Pariz, Mengarda e Frizzo (2012), pode-se atribuir esse aumento no índice de gravidez na adolescência como uma ausência da atuação das escolas, em discutir sobre a sexualidade e em atuar como caráter informativo dos métodos contraceptivos existentes, vez que, há políticas públicas de educação voltadas a orientação sexual, sobretudo, uma ausência da atuação práticas das instituições de ensino.

No entanto, em análise aos PCN's: Tema Transversal Orientação Sexual, não foi possível identificar uma abordagem direta e clara sobre a violência sexual infantil, como ocorre nas cartilhas educativas, sendo apenas identificado nas abordagens de Relações de Gênero, Relação escola-famílias e o Trabalho com Orientação Sexual em Espaço Específico, a importância do educador em dirigir o conteúdo pedagógico dentro dos limites estabelecidos pelos parâmetros, que constitui na abordagem da educação à sexualidade sem invadir a intimidade do aluno.

Além disso, observou-se também que os parâmetros não adquirem caráter de aconselhador ou psicoterapêutico, sua atuação deve ocorrer especificamente no contexto pedagógico, abordando diferentes temáticas sobre sexualidade, como por exemplo, o índice de violência sexual, de doenças sexualmente transmissíveis, o índice de gravidez, dentro dos limites da atuação pedagógica, ou seja, promovendo o conhecimento e a discussão sobre esse tema transversal em sala de aula.

3.2 O que dizem as cartilhas?

3.2.1. CARTILHA 1 - Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes

O Guia Escolar compreende a uma sistematização que envolve o debate e pesquisas voltadas sobre a educação a sexualidade, com objetivo de orientar na identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e

adolescentes, compreendendo como uma necessidade dos Direitos Humanos (SANTOS, 2011).

Considerando os conceitos, as causas e as consequências da violência sexual contra crianças e adolescentes, o Guia Escolar compreende que o termo violência sexual é generalizado, visto que abrange vários tipos de violência, e compreende a importância em abordar cada tipo de forma distinta e interconectada. O Guia Escolar discorre sobre as causas e consequências individualmente, considerando o conceito de violência sexual, abuso sexual e a exploração sexual comercial.

O Guia Escolar descreve os principais sinais e comportamentos típicos de uma criança ou adolescente que foi assediada ou abusada sexualmente. De acordo com o Guia Escolar (SANTOS, 2011) os sinais de ocorrência de abuso podem ser identificados através de sinais corporais e provas materiais e sinais de comportamento ou provas imateriais, que se subdividem em comportamento e sentimento da criança, na sexualidade, e nos hábitos e cuidados corporais e higiênicos.

A orientação do Guia Escolar para notificação de uma suspeita ou ocorrência de violência sexual, primeiramente é a notificação ao Conselho Tutelar ou a uma delegacia de polícia, para que o caso seja investigado, analisado e identificado se de fato houve a violência sexual para adoção de medidas cabíveis, como o afastamento do convívio familiar, nos casos que o abusador seja da própria família, como estabelecido pelo artigo 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nos casos em que a vítima de abuso sexual procurar o educador para pedir ajuda, é importante que este saiba agir para que a criança não se sinta traída, conversando com ela e explicando quais os próximos passos a serem adotados para que receba a ajuda necessária. De acordo com este guia, a abordagem do educador para com a criança ou adolescente deve ser cuidadosa, ressaltando a importância desse em saber como proceder a comunicação, evitando certas expressões, como faça de conta que, ou imagine que, expressões que refletem sinônimos de fantasias e jogos, e dando atenção a tudo o que a vítima relatar.

3.2.2. CARTILHA 2 - Campanha de Prevenção a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – Cartilha Educativa

A cartilha apresenta uma abordagem sobre as formas de violência a criança e ao adolescente, os conceitos sobre cada tipo de violência, os direitos da criança e do adolescente e as ações que devem ser adotadas em caso de suspeita de violência contra criança e adolescente. Essa abordagem é realizada de forma clara e objetiva, tornando a cartilha um material de fácil compreensão, principalmente para as crianças e adolescentes (BRASIL, 2020).

Ao contrário da cartilha Guia Escolar, que apresenta um material mais extenso e explicativo voltado a orientação do educador, esta cartilha possui um layout voltado ao público infantil e juvenil, com ilustrações que despertam o interesse em seu conteúdo, com informações resumidas sobre a violência sexual.

A Cartilha Educativa não faz menção aos comportamentos típicos de criança ou adolescente vítimas de abuso sexual, assim como não traz formas para identificar uma criança que foi assediada ou abusada sexualmente. Ela se limita a conceituar os tipos de violência sexual, a discorrer sobre o direito da criança e adolescente, as formas de violência sexual, as formas de denúncia e mitos e verdades acerca do abuso sexual.

Um ponto abordado na Cartilha Educativa é a chamada de responsabilidade para toda a sociedade estar atenta aos casos de violência. Ela enfatiza que nosso País é afetado por diversos tipos de violência, e a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma das violências que além de traumatizar a vítima, e ocorrer com frequência principalmente dentro dos próprios lares, afeta o desenvolvimento e crescimento saudável da criança e adolescente, tornando-se uma questão de direitos humanos, sendo dever do Estado e da sociedade zelar pela dignidade humana (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, a chamada de responsabilidade para a sociedade é fundamental para prevenção do abuso sexual infantil, principalmente para contribuir na identificação de vítimas de violência sexual, cabendo a sociedade o dever de denunciar qualquer suspeita de violência sexual contra criança e adolescente.

3.2.3. CARTILHA 3 - Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento

A cartilha é uma iniciativa do Núcleo de Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Nevesca), cujo objetivo é discutir acerca dos diferentes tipos de violência praticada contra crianças e adolescentes, principalmente direcionada à violência sexual infantil. É um instrumento de orientação preventiva e repressiva, para auxiliar na identificação de casos de violência sexual, bem como sua prevenção, alertando a sociedade sobre esse crime e como atuar diante dessas situações.

A cartilha enfatiza a importância da atuação da sociedade e a adoção de ações efetivas para o combate à violência sexual e a proteção às vítimas, ressaltando a necessidade da atuação dos órgãos públicos, instituições privadas concomitante com a população, para garantir o cuidado e proteção às crianças e adolescentes.

Segundo o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios o abuso sexual afeta a experiência sexual da criança ou do adolescente, sendo esta incapaz de consentir ou entender o que está em cena, estando vulnerável à ação do abusador, que na maioria dos casos, ocorre principalmente através de familiares ou pessoas próximas (MTDFT, 2015).

Dentre os sinais mais comuns de violência estão o baixo rendimento escolar, uma vez que afeta o processo de aprendizagem da criança e adolescente; os problemas escolares, como brigas e isolamento; as condutas antissociais, que incidem na briga, na ação agressiva, nas mudanças abruptas de comportamentos; os sentimentos de medo e ansiedade; os problemas de saúde; e sinais corporais, como marcas e hematomas (MTDFT, 2015).

No entanto, existem sinais e comportamentos específicos de criança ou adolescente que já foram ou são abusados sexualmente. Dentre eles estão o excesso de questionamentos sobre sexualidade, decorrentes de uma curiosidade excessiva; a identificação de doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids; a gravidez precoce acompanhada ou não da intenção de abortar; a masturbação excessiva, dentre outros, que deixam aparente um contato com a “prática” sexual.

A cartilha enfatiza a necessidade de atenção para esses sinais, a frequência que ocorre, pois muitas das vezes a ação se torna o meio pelo qual a criança ou adolescente consegue expressar seus medos e dificuldades, uma vez que não possuem ainda recursos cognitivos para transformar essas emoções em palavras (PIAGET, 2007). Além disso, o ato do abuso sexual também enseja em uma mudança comportamental, que se observada com atenção é identificada pelos responsáveis e pela unidade escolar, ente responsável pela promoção da educação à sexualidade.

3.2.4. CARTILHA 4 - Aprendendo a Prevenir: orientações para combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes

A presente cartilha foi elaborada pela Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, com objetivo de orientar e cobrar medidas dos diversos profissionais (policiais, juízes, promotores, técnicos) que atuam como agentes envolvidos nas situações de abuso sexual, cabendo a estes o tratamento interdisciplinar nos casos de abuso e assédio sexual, para que seja rompida a cadeia de violência contra crianças e adolescentes.

A cartilha busca discutir sobre a importância de conhecer e prevenir sobre os tipos de violência contra a criança e adolescente, a fim de tornarem as ações dos órgãos responsáveis mais significativos e concretos. Em outras palavras, que as ações desenvolvidas pelos órgãos federais, estaduais e municipais de combate à violência sexual infantil, não compreende apenas aos procedimentos legais caracterizados pelo crime, mas que demandem de ações mais significativas que resultem no acompanhamento e tratamento necessários a vítima, que na maioria das situações carregam marcas psicológicas que refletem sobre a vida e desenvolvimento da criança e adolescente.

Em consonância as demais cartilhas já analisadas, a cartilha “Aprendendo a Prevenir” relata as formas de manifestações do abuso sexual, podendo este ocorrer intrafamiliar ou extrafamiliar. A cartilha traz uma distinção quanto a forma do abuso sexual, ou seja, no abuso sexual extrafamiliar, que geralmente envolve

a exploração sexual da criança e até mesmo a pornografia. Já no abuso sexual intrafamiliar, em sua maioria não utiliza-se da força física, uma vez que o agressor é integrante do próprio âmbito familiar, razão pelo qual o abuso intrafamiliar é considerado mais persuasivo a criança.

Considerando os sinais, comportamentos e consequências do abuso, a cartilha apresenta algumas das formas que permitem identifica-lo, seja através das consequências físicas ou psicológicas. No entanto, é importante destacar que nem sempre há sintomas ou a criança/adolescente aparenta ter sido abusado sexualmente, por isso, é essencial o acompanhamento das crianças e adolescentes bem como suas mudanças abruptas de comportamento (CORDEIRO, 2006).

A cartilha também faz menção as instituições responsáveis para encaminhamento da denúncia, como o Conselho Tutelar da região, que deverá de imediato encaminhar o caso para a Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude e a Vara da Infância e da Juventude; e a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), bem como para auxiliar a criança ou adolescente nessas situações, além de dialogar sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre o crime de abuso sexual, frente a legislação brasileira.

Observou-se que a presente cartilha não entra no mérito da abordagem do papel da educação a sexualidade, tão pouco o papel da escola na identificação e ajuda na prevenção de abuso sexual infantil, sendo considerada uma cartilha apenas orientativa.

3.2.5. CARTILHA 5 - Infância Violada: orientações de enfrentamento ao abuso sexual infantil

Essa cartilha, diferente das demais discutidas até o momento, é compreendida como uma cartilha voltada para a criança e adolescente, e principalmente para os pais e familiares, dado a forma com que é abordado a temática, com uso de uma linguagem simples, com uso de ilustrações de fácil compreensão pelas crianças e adolescentes, e principalmente as falas de crianças que já sofreram abuso ou assédio sexual.

Dentre as abordagens, a cartilha também apresenta as formas que o abuso sexual infantil pode ocorrer, sendo através do contato físico, com carícias, estímulos nos órgãos genitais, a masturbação, a prática da relação sexual, o sexo oral ou anal; ou sem o contato físico, mediante a exposição de vídeos pornográficos, a exposição do corpo do abusador para a vítima ficar olhando e o assédio sexual (SACRAMENTO, 2020).

A cartilha faz uma abordagem sobre os sintomas comportamentais de uma criança que já foi abusada sexualmente ou que sofre constantemente abuso sexual. Também aborda sobre as formas de prevenção do abuso sexual e a maneira que se deve proceder a abordagem dessa temática com a criança e adolescente, direcionando para a promoção da educação à sexualidade, com dicas de materiais que serviram de base para a conversa com a criança ou adolescente sobre a sexualidade. Dentre as formas de prevenção, a Cartilha defende o uso da informação como uma das principais armas contra esse tipo de violências. Assim, trabalhar a informação através de ilustração, desenhos, áudios, vídeos do universo infantil, permite uma abordagem clara e cheia de informação para a criança.

Já com adolescentes, a Cartilha sugere a realização de uma palestra, ou uma simples conversa que discorre sobre essa temática, e auxiliem os jovens a identificar situações que podem vir a transformar em assédio ou abuso sexual, prevenindo-se através de informações, contra esse tipo de violência.

3.3. O que dizem os documentos oficiais em âmbito estadual e municipal

Ao realizar o levantamento dos documentos em esfera Estadual, considerando a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), mediante uma pesquisa documental no sitio eletrônico da SEDU, bem como através de contato direto via chamada telefônica, não foi possível identificar nenhum documento que aborde sobre a educação à sexualidade como prevenção a violência sexual infantil.

Entretanto, o único documento expedido pela SEDU que aborde sobre a educação à sexualidade em caráter preventivo é o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, que dispõe como atribuições do gestor educacional a busca de auxílio de órgãos e instituições para apoiar as questões de ensino e família, principalmente quanto a orientação à sexualidade, a prevenção às drogas e à violência (SEDU, 2010).

Outrossim, com base no levantamento realizado junto a Prefeitura Municipal de Itapemirim/ES, em específico a Secretaria Municipal de Educação, através de pesquisa documental no sítio eletrônico e via telefone, foi constatado que não existe nenhuma normatização, programa ou trabalho realizado que aborde a educação à sexualidade nas escolas da rede municipal de ensino.

Diante disso, é importante ressaltar que a ausência de documentos que dialogam sobre a educação à sexualidade dentro das instituições de ensino, vai contra ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, que objetivando a discussão dos temas transversais, enfatiza a necessidade de considerar a sexualidade como assunto inerente à vida e à saúde, orientando às crianças e adolescentes quanto a importância em do exercício da sexualidade com responsabilidade.

No que concerne ao exercício da sexualidade com responsabilidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual vai discutir à sexualidade englobando “[...] as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1997, p. 287), objetivando ainda, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada.

Nesse sentido, há necessidade em inserir na grade curricular das instituições de ensino no Estado do Espírito Santo, incluindo as escolas do Município de Itapemirim/ES, abordagem para a Educação à Sexualidade, orientando as crianças e adolescentes quanto a importância de conhecer a si e ao próprio corpo, quanto as relações e diversidade de gênero, quanto a prevenção das doenças sexu-

almente transmissíveis, quanto a gravidez indesejada, e principalmente quando as questões de violência e/ou abuso sexual, orientando as crianças e adolescentes sobre esse problema social, que infelizmente tem crescido nos últimos anos, tornando-se um problema social, quanto as formas existentes de abuso e violência sexual, e como deve-se proceder nos casos em que identificar essa situação.

Vale lembrar que, a orientação e a promoção da educação à sexualidade é um direito social estabelecido pelo artigo 6º da Constituição Federal, ao relatar que dentre os direitos sociais estão a educação e a proteção à infância, além de trazer no artigo 227 o dever do Estado, da família e da sociedade assegurar a criança e ao adolescente o direito vida, a educação, a dignidade, ao respeito, bem como “[...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, p. 1). Diante disso, torna-se fundamental a adoção de metodologia pelas instituições de ensino e pela própria SEDU, para que as escolas passem a dialogar sobre a educação à sexualidade no âmbito escolar, sendo os próprios Parâmetros Curriculares Nacional: Orientação Sexual, uma base para auxiliar as escolas e professores a iniciarem a introdução desse contexto no currículo escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a análise realizada nesta pesquisa, verificou-se que as cartilhas educativas destacam a violência sexual como um fenômeno que vai além do ato sexual físico, compreendendo também as atitudes que não necessariamente envolvem o contato físico e/ou genital direto, mas que promovem o prazer sexual ao agressor. Além disso, as cartilhas demonstram que a maioria dos casos de violência sexual infantil ocorre dentro do ambiente doméstico, o que contribui para o retardo nas denúncias ou até mesmo para a ausência de denúncias.

As cartilhas evidenciam concomitantemente os sintomas e comportamento de vítimas de abuso sexual, apontando sinais como comportamento sexual inadequado, como manipulação excessiva de seus órgãos genitais, desenhos

de órgão sexuais, imitação de comportamentos sexuais com outras crianças. Além dos sinais corporais, a criança ou adolescente também costuma apresentar sintomas emocionais e psicológicos, notórios através do comprometimento do desenvolvimento da criança ou adolescente, bem como de comportamentos violentos consigo mesmo, como uso e abuso de substâncias, estereotipias no comportamento sexual, entre outros.

A partir das argumentações e propostas trazidas pelas cartilhas, somando-se a detecção da ausência de programas de educação à sexualidade na cidade de Itapemirim, bem como à dificuldade de alguns educadores ao lidarem com a questão, observa-se a necessidade de uma abordagem direcionada aos educadores, auxiliando-os na identificação de casos de abuso sexual mediante aos comportamentos e sinais apresentados pelas crianças e adolescentes em sala de aula.

Observamos que as cartilhas pesquisadas discorrem sobre os comportamentos e sinais de alerta para identificar essas situações de violência, contudo, ainda notamos a necessidade de uma abordagem mais aprofundada, que possa orientar os professores e até mesmo os familiares na possibilidade de ações pedagógicas que permitam identificar casos de abuso sexual, sem colocar a vítima em situação constrangedora e até mesmo prevenir que a violência aconteça.

Dentre as cartilhas abordadas, apenas o Guia Escolar trouxe uma abordagem direcionada ao educador, evidenciando seu papel enquanto mediador de conhecimento, para abordar sobre a educação à sexualidade em sala de aula. Dessa forma, é possível apontar propostas de trabalho para a mudança desse cenário.

Desse modo, através dessa pesquisa foi possível identificar abordagens em outros estudos que destacam a importância da promoção de ambientes educacionais que abordem sobre abuso sexual infantil, sendo preciso mais treinamento e orientações, na forma de projetos pedagógicos, formação continuada e cartilhas preventivas, para que eles possam conhecer e identificar indicadores de abuso sexual infantil e formalizar os processos de denúncia.

Além disso, ao realizar um levantamento de materiais na Secretaria Estadual de Educação e na Secretaria Municipal de Educação do Município de Itapemirim/ES, constatou-se a ausência de materiais que dialogam sobre a educação à sexualidade, ou orientações que retratam sobre o abuso e violência sexual infantil, restando comprovado a falha do Estado e do Município frente a necessidade de abordagem ou realização de projetos que visem a promoção da Educação à Sexualidade, bem como a proteção à criança e ao adolescentes, orientando quanto aos problemas sociais voltados ao abuso e violência sexual infantil.

Como proposta de contribuição para a promoção da educação à sexualidade, foi elaborado um blog como produto educativo, destinado às crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com fins de orientação no processo de educação à sexualidade, que surge como uma lacuna causada pela ausência de práticas educativas e preventivas dentro da temática do abuso sexual infantil no município de Itapemirim/ES.

Dessa forma, conclui-se pela necessidade de realização de debates sobre a Violência Sexual Infantil, devendo a escola exercer o papel de mediadora do conhecimento, abrindo espaços para discussão acerca da pluralidade de concepções, de valores e crenças quanto à sexualidade, permitindo que às crianças e adolescentes possuam um espaço em que possa se expressar e dialogar questões que são fundamentais na infância, principalmente na adolescência, uma vez que, é nesse período que ocorre as principais mudanças no que concerne à sexualidade.

REFERÊNCIAS

BLACKBURN, T. A influência da educação sexual na saúde do adolescente: Abstinência-somente vs. programas abrangentes. **The Journal of Graduate Nursing Writing**, v. 3, n. 1, 2009, p. 1-10.

BRASIL. **Um país que quer ser grande tem que proteger quem não terminou de crescer**. Disque Denúncia Nacional. Brasília, 2020. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/pair/cartilha_disque_100.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – Cartilha Educativa**. Seminário de Revisão do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, Brasília, 2020. Disponível em < https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf > Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 22 out. 2020.

CORDEIRO, F. A. **Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes** Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006. Disponível em < https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_aprendendo_a_prevenir.pdf > Acesso em: 24 nov. 2020.

COYLE, K; ANDERSON, P; LARIS, B. A. (2016). **Escolas e educação em sexualidade**. In: JAMES, J.; PONZETTI, Jr. (Ed.). Evidence-based Approaches to Sexuality Education. A global perspective. New York: Routledge, 2016.

CROSSON-TOWER, C. **Quando crianças são abusadas: um guia para educadores de intervenção**. College Division, Allyn & Bacon, Inc., 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116. Site: [http:// www. ablongman. com.](http://www.ablongman.com), 2002.

DYSON, S. **Famílias e Educação em Sexualidade**. In: JAMES, J.; PONZETTI, Jr. (Ed.). Evidence-based Approaches to Sexuality Education. A global perspective. New York: Routledge, 2016.

ECKENRODE, J.; LAIRD, M.; DORIS, J. School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. **Developmental psychology**, v. 29, n. 1, p. 53, 1993.

ELIA, J. P; TOKUNAGA, J. **Sexuality Education: Implications for Health, Equity, and Social Justice in the United States**. Health Education, v. 115, n. 1, 105–120,

2015. Disponível em< <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054053>> Acesso em: 26 nov. 2020.

FINKELHOR, D. **Um manual sobre abuso sexual infantil**. Newbury Park, CA. New York, NY: Free Press. 2012.

FORTENBERRY, J. D. **Sexual learning, sexual experience, and healthy adolescent sex**. 2014.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Promoting safe educational and community environments**. 1999.

KENNY, M. C. Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. **Child abuse & neglect**, v. 25, n. 1, p. 81-92, 2001.

LEITER, J.; JOHNSON, M. C. Child maltreatment and school performance. **American journal of education**, v. 102, n. 2, p. 154-189, 1994.

MTDFT. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento**. 1 ed. Brasília: MPDFT, 2015.

MTDFT. **Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006.

PARIZ, J.; MENGARDA, C. F.; FRIZZO, G.B. A atenção e o cuidado à gravidez na adolescência nos âmbitos familiar, político e na sociedade: uma revisão da literatura. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 623-636, 2012. Disponível em<<https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n3/09.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2021.

SACRAMENTO, E. **Infância Violada: orientações de enfrentamento ao abuso sexual infantil**. 2020. Disponível em<https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Inf%C3%A2ncia-Violada-2020._160520150504.pdf> Acesso em: 24 jan. 2021.

SANTOS, B.R. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>> Acesso em> 20 jan. 2021.

SEDU. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2010. Disponível em<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1-2.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

ZIMMERMAN, J. **Too hot to handle: A global history of sex education**. Princeton University Press, 2016.

A AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM 5 ANOS DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Gleisieres Baiense Fontana Ramos
Kátia Gonçalves Castor

1. INTRODUÇÃO

Na escola ou em uma instituição, direção, professores e especialistas da educação não podem ser comparados a operários, chefes de seção, gerentes etc. Nem alunos podem ser comparados à matéria-prima moldada por máquinas e equipamentos manipulados por mão-de-obra qualificada. O educando é uma pessoa com suas características psicossociais e o professor, a mão-de-obra, também o é, diferenciado por sua formação pedagógica específica para desenvolver o processo educacional.

A educação infantil precisa ter como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança de forma que as suas diferenças e especificidades possam ser potencializadas e não excludentes, proporcionando diferentes linguagens como direito as coisas básicas que são de extrema necessidade para a sobrevivência humana.

A criança é um cidadão de direitos, possui suas especificidades e dentro de seu ceio familiar, ela interage e cria conhecimento, diante do ambiente escolar, o desenvolvimento infantil dá continuidade e necessita estabelecer ações que interliguem com a realidade infantil, possibilitando bons resultados.

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica

delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos (OLIVEIRA, 2011,p.47).

Neste contexto educacional, o processo de avaliação em sua forma final, classificatória, não encerra o processo ensino-aprendizagem. A principal função da avaliação deve ser a de permitir a análise crítica da realidade educacional, seus avanços, a descoberta de problemas novos, de novas necessidades ou de outras dimensões, possíveis de serem atingidas. O ato de avaliar é uma fonte de conhecimento e de novos objetivos a serem alcançados no sentido permanente do processo educativo. Luckesi nos mostra que:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame (LUCKESI, 2002, p. 17).

A avaliação deve ser resultado de uma discussão de forma honesta e transparente, entre todos os elementos envolvidos no processo. Nessa questão, a postura do professor é fundamental. Segundo Luckesi (2002), é em razão deste entendimento que se recomenda que o primeiro passo essencial para o redirecionamento dos caminhos da práxis da avaliação é a criação de um posicionamento pedagógico claro e explícito.

A análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias. Para superar a concepção de avaliação dominante nas escolas, não basta simplesmente mudar suas funções, seus parâmetros e seus instrumentos. O problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto subsistir a mesma teoria do conhecimento para sua análise. Portanto, é necessário construir uma proposta teórica distinta, que se fundamente em outra concepção de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Em relação ao tipo de pesquisa, esse estudo foi de cunho bibliográfico, sendo embasamento em uma revisão de literatura e uma pesquisa de campo. Segundo a visão de Oliveira (2007, p. 69) “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

Considerando o ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. Na visão de Gil (2008, p. 27):

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Pode-se afirmar, que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória, pois neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar.

Quanto à pesquisa de campo, segundo Gil (2008), basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Gil (2008, p. 55) afirma que:

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalida-

de do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos.

No caso deste estudo foi utilizada a pesquisa de campo para verificar como está ocorrendo o processo de avaliação em alunos com 5 anos de idade, na Educação Infantil.

O estudo foi desenvolvido em escolas municipais de Educação Infantil, do Município de Presidente Kennedy-ES. Justifica-se a escolha deste município por conhecer a realidade local e apresentar resultados que possam vir a melhorar a realidade local.

Foram utilizados como referenciais teóricos, a BNCC e autores como Sacristan, Estaban e Hoffman, entre outros.

Os sujeitos foram professores de Educação Infantil de alunos de 5 anos de idade. Fizeram parte da amostra um grupo com 15 professores que atuam nas turmas de alunos de 5 anos da Educação Infantil (Pré II). Os mesmos, responderam um questionário semi-estruturado sobre a avaliação na Educação Infantil. Os professores selecionados fazem parte da rede municipal de ensino da cidade de Presidente Kennedy-ES.

A pesquisa de campo utilizou como técnica para a coleta de dados o questionário. De acordo com Gil (2008) entende-se por questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes. Identificadas as questões, estas devem ser codificadas, a fim de facilitar, mais tarde, a tabulação. [...]. O aspecto material e a estética também devem ser observados: tamanho, facilidade de manipulação, espaço suficiente

para as respostas, a disposição dos itens, de forma a facilitar a computação dos dados (MARCONI E LAKATOS, 2001, p. 203).

Para Marconi e Lakatos (2001) o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Em relação á pesquisa foi realizada em três Escolas do município. As três escolas Polos do município:

1. EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”
2. EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”
3. EMEIEF “São Salvador”

2.1. Instrumentos de análise de dados

Segundo Marconi e Lakatos (2001) na análise dos dados, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as questões levantadas na pesquisa e estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise. Assim, o material bibliográfico será lido e realizado o fichamento do mesmo.

Quanto à pesquisa de campo, os questionários foram tabulados utilizando-se a frequência (fi) estatística e a porcentagem para identificação numérica dos dados.

De acordo Silva, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo. Como sabemos as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (SILVA, 2005, p.13).

Entendido este contexto, realizou-se um levantamento no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações, na plataforma CAPES, que selecionou as produções acadêmicas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

O critério de seleção optou por utilizar pesquisas publicadas entre 2010 a 2019, e que estivessem relacionadas aos descritores da pesquisa, que contemplassem a Educação Infantil; o processo de Avaliação na Educação infantil; e os desafios do Professor na Educação Infantil, estando assim ligados diretamente ao objetivo desta pesquisa. Importante frisar que às vezes para se realizar a contextualização histórica, foram utilizados artigos de anos anteriores ao período selecionado.

Mediante levantamento das produções acadêmicas, identificou-se o seguinte quantitativo de pesquisas que versam sobre a temática:

Quadro 1 - Quantitativos de Pesquisas na CAPES com base nos descritores

Descritores	CAPES (Banco eletrônico) Total de Pesquisas Encontradas	CAPES (Banco eletrônico) Registros de Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissional	PERÍODOS 2010 a 2019
Educação Infantil	197.485	27.938	17.892
Avaliação na Educação infantil	119.784	39.563	42.935
Desafios do Professor na Educação Infantil	136.157	121.638	148.654

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É importante destacar que, ao consultar o site de Periódicos da CAPES não se vislumbrou o mesmo quantitativos de pesquisas, apresentando um número menor comparado ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os autores encontrados destacaram a importância da avaliação no desenvolvimento infantil.

Através do levantamento das produções acadêmicas que abordavam sobre os descritores, identificou-se algumas publicações que despertaram o interesse desta pesquisadora e que de alguma forma contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 2 - Produções acadêmicas utilizadas

Descritores	Trabalhos Aliados à Proposta da Pesquisa	Autoria/Ano	Natureza do Trabalho	Demais Descritores
Educação infantil	Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios.	CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade 2016	Pesquisa Artigo Científico. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Educação Infantil Avaliação
	Educação Infantil e Avaliação: Uma Ação Mediadora.	SILVA, Juliana Pereira da. 2014	Nuances: estudos sobre Educação. Pesquisa Científica.	Educação Infantil Avaliação
Avaliação na Educação infantil	Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.	HOFFMANN, J. M. L. 2012	Pesquisa Revista Científica	Avaliação Educação Infantil Criança na Educação Infantil
	Avaliação na pré-escola.	HOFFMANN, J. M. L. 2003	Trabalho Conclusão de Curso 2003	Pré Escola Avaliação
	Avaliação e transições na educação Infantil.	MICARELLO. H. 2010	Portal MEC. Avaliações e Transições	Avaliação Educação Infantil
	Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate.	CAMPOS, M. M. 2016	Pesquisa em Educação. Brasília.	Avaliação Infância
Desafios do Professor na Educação Infantil	Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.	LUCKESI, C. C. 2011	Pesquisa Revista Científica	Componente pedagógico Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dissertação intitulada “Desafios do Professor na Avaliação do Aprendizado de Crianças com 5 Anos de Idade na Educação Infantil, um Estudo sobre a Realidade de Presidente Kennedy-ES”, tem como objetivo é analisar o destaque dado pelos professores à Educação Infantil, tanto na perspectiva dos conteúdos, quanto na metodologia adotada e principalmente qual perspectiva dos processos de avaliação que eles apostam. Inicialmente destacamos as afirmações de Campos (2016, p. 39), de que a docência na educação infantil precisa adotar práticas de avaliação que:

- a) avaliem as crianças individualmente de forma contínua; b) utilizem registros que sejam significativos para a contínua revisão do

trabalho pedagógico; c) utilizem registros que sejam significativos para os familiares ao longo do ano; d) permitam que as crianças participem dessa avaliação e usufruam desses registros no contexto de suas vivências na EI.

Este estudo realizado por Campos (2016) assemelha-se à proposta desta pesquisa, visto que ambas buscam a investigação a avaliação e sua prática na Educação Infantil. Neste sentido, não se espera uma avaliação dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, etc., mas das condições de oferta da educação infantil em escolas públicas. Assim, destaca-se que ambas pesquisas tem o foco tão somente na introdução da sustentabilidade no cotidiano da escola e da sociedade à sua volta.

A pesquisa realizada por Luckesi (2011) nesse mesmo enfoque da avaliação na Educação infantil, mostra que conhecendo seus alunos e os objetivos que são esperados da Educação Infantil, cabe ao professor, ainda, a tarefa de ofertar estratégias para que as crianças consigam avançar. Assim, a avaliação:

[...] subsidia o investimento na busca da realização dos objetivos estabelecidos, à medida que consiste em um modo de investigar para intervir, tendo em vista os melhores, resultados [...]. A avaliação operacional é um recurso subsidiário de nossa ação na busca dos melhores resultados possível. (LUCKESI, 2011, p. 58).

Nessa etapa de ensino a avaliação com finalidade diagnóstica é essencial, de forma que o professor consiga ter o feedback do seu ensino para auxiliar seus alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem e para o docente será a base para a reformulação de procedimentos didático-pedagógicos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por sua vez a pesquisa direcionada por Hoffmann (2012, p. 82) na Educação Infantil, demonstra que “avaliar é um conjunto de procedimentos didáticos

que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

Outro estudo foi o realizado por Micarello (2010, p. 1), no qual menciona que avaliar na educação infantil significa observar de forma cuidadosa cumprindo “[...] o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor às crianças com as quais trabalham [...]”. Conhecer as crianças é, na verdade, buscar mergulhar em “[...] suas características pessoais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais se apropriam da cultura transformando-a”. Avaliar é, com toda a certeza, um ato intencional.

Em se tratando da Educação infantil, a autora destaca a necessidade do planejamento pedagógico e da avaliação dos resultados. Assim, “[...] é importante que os professores e professoras reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar as reações das crianças ao que foram propostos, os pontos positivos e negativos percebidos no desenvolvimento das atividades”. (MICARELLO, 2010, p. 6).

O Progresso ensino-aprendizagem deve avaliar relações e recursos utilizados em todas as questões, principalmente em se tratando da Educação Infantil. Deve ter uma proposta metodológica que viabilize a consecução de uma proposta curricular.

Portanto, registrar o que pode ser observado das atividades com as crianças possibilita aos professores saberem como intervir e até mesmo como propor atividades segundo as especificidades e necessidades de cada um. Micarello (2010) considera que além desses registros os docentes precisam elaborar outros instrumentos, como o portfólio: Muitos professores têm o hábito de agrupar as produções das crianças em varais, caixas ou pastas. “Essas produções podem ser organizadas em portfólios, que são coleções de materiais que registram diferentes momentos e vivências das crianças na instituição” (MICARELLO, 2010, p. 9).

Conforme a abordagem de Silva (2014) compreende-se que as escolas devem elaborar metodologias de avaliações que sejam condizentes com a realidade que as crianças se encontram, lembrando sempre que cada aluno possui um tempo de aprendizagem e uma maneira diferente de absorver o conhecimento.

Nessa concepção, os instrumentos de avaliação podem ser os relatórios, portfólios, dossiês, entre outros que servem como forma de registros. Mas, sabe-se ainda, que é possível que o professor crie novas alternativas de avaliação que melhor atenda as necessidades de sua turma. Hoffmann (2003) por sua vez relata que o docente antes de iniciar a avaliação da aprendizagem das crianças deve observar e compreender em qual instância sua turma se encaixa, podendo assim, escolher melhor seus instrumentos avaliativos, isso porque, cada escola traça em sua proposta pedagógica os procedimentos avaliativos e objetivos, mas dentre esse pressuposto, o professor deve juntamente com a equipe na reformulação do documento pedagógico reconsiderar ou alterar os procedimentos básicos avaliativos, argumentando com as necessidades destacadas em sua turma.

O fundamento de uma proposta de avaliação para educação infantil é a disponibilidade real do adulto frente às crianças. Esta disponibilidade pressupõe reflexão e ação permanentes, uma oportunidade de vivências enriquecedoras através das quais a criança possa ampliar suas possibilidades de descobrir o mundo, um adulto disponível a conversar e trocar ideias com elas (HOFFMANN, 2003, p. 81).

Diante dessa fundamentação, Hoffmann (2003) aborda a essencialidade das avaliações, porque dentro desse processo, o professor deve enxergar que para um bom instrumento de avaliação é importante o diálogo, é imprescindível que o professor esteja disposto a conversar com seus alunos, conhecer sua realidade, trocar ideias e criar novos conhecimentos.

De acordo com a autora, avaliar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil está diretamente ligado ao professor detectar as mudanças de comportamento intelectual e emocional diante de todos os estímulos e com base nas escalas de valores estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola (HOFFMANN, 2003).

Como forma de aplicar os instrumentos de avaliação, o professor deve compreender a importância da mediação, de forma planejada e com os objetivos de identificar os resultados diante da aprendizagem de cada criança, para que des-

ta forma, os instrumentos sejam eficazes e evidenciem o objetivo pré-estabelecido no início do planejamento.

A pesquisa de Luckesi (2011, p. 27) aponta para o fato de que “o ponto de partida para com a avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica”. Para auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem é preciso que o professor conheça-os, para conseguir acompanhar seu desenvolvimento, possibilitando para eles diversas situações de aprendizagens ao longo desse processo.

A autora Silva (2014) reforça a necessidade de o professor olhar a avaliação como uma forma de mediar os conhecimentos, dialogando com as crianças, conhecendo sua história, as necessidades e dificuldades que as rodeiam, possibilitando um olhar reflexivo para o desenvolvimento de cada criança objetivando melhores condições de aprendizagem.

Na pesquisa de Côco e Vieira (2016) é visto que nessa premissa de avaliação na Educação Infantil, destaca-se que é um conjunto de instrumentos, por meio de metodologias que possibilitem a criança a viver explorando suas potencialidades, criando sua identidade e desenvolvendo novas aprendizagens, por isso é essencial que a escola de Educação Infantil trace sua proposta pedagógica com base nas concepções de infância, os direitos e deveres da criança e faça um trabalho diversificado para contribuir de maneira significativa na vida de cada indivíduo, para que o professor busque melhores instrumentos avaliativos.

Os conceitos de avaliação destacados neste tópico absorvem o sentido de aprimoramento, porque em todo instante é necessário que o professor reflita sobre cada um e avalie qual a melhor forma de aplicá-las. Diante dos conceitos de avaliação, compreende-se que em cada etapa do ensino, existem avaliações a serem aplicadas de formas e contextualizações diferentes. Neste contexto, observa-se:

Considerando o cenário atual, a centralidade da avaliação e do currículo, nas políticas educacionais e no contexto das políticas sociais mais amplas, tem sido pauta de estudos e pesquisas que anunciam tendências e perspectivas, e denunciam dificuldades e contradi-

ções, articulando a avaliação a questões que envolvem a gestão, o financiamento, a formação, e o currículo (CÔCO, V.; VIEIRA, M. N, 2016, p. 814).

Destacamos que essa “ação avaliativa contribui para o fortalecimento e consolidação da gestão democrática, articulando-se ao Projeto Político-Pedagógico da escola, aos princípios da qualidade na educação e aos sujeitos atuantes na prática educacional” (CÔCO, V.; VIEIRA, M. N, 2016, p. 816). Nessa afirmação, destaca-se a necessidade das avaliações externas de desempenho estudantil e que são pontos chave para outro tipo de avaliação cujo objetivo é determinar as mazelas das instituições escolares.

Sendo assim, a avaliação institucional surge como uma maneira de refletir sobre as ações e estruturação das instituições acadêmicas com o intuito de fortalecer as bases e encontrar formas de melhorar a cada ano o ensino. Com base nessa premissa, compreende-se que a avaliação de desempenho externa determina parâmetros e embute questões a serem discutidas diante das avaliações institucionais.

Frente ao exposto, entende-se que cada pesquisa elencada traz uma abordagem importante para nossa investigação, e embora seus descritores sejam diferentes, eles se complementam em razão da sua objetividade que está voltada para a importância da avaliação na Educação infantil e sua contribuição para o processo ensino aprendizagem das crianças.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados a serem apresentados a seguir, demonstram uma pesquisa realizada junto aos professores de Educação Infantil de alunos de 5 anos de idade da rede municipal de ensino da cidade de Presidente Kennedy-ES. Fizeram parte da amostra um grupo com 15 professores que atuam nas turmas de alunos de 5 anos da Educação Infantil (Pré II). Os mesmos, respondera num questionário semiestruturado sobre a avaliação na Educação Infantil.

Tabela 1 - Idade

Opção	Fi	%
15 a 20 anos	0	0,00
21 a 26 anos	1	6,67
27 a 32 anos	2	13,34
33 a 38 anos	3	20,00
41 a 46 anos	4	26,66
acima de 47 anos	5	33,33
Total	15	100,00

Quanto à idade das entrevistadas, observou-se que: 33,33% possuem idade acima de 47 anos; 26,66% de 41 a 46 anos; 20,00% idade de 33 a 38 anos; 13,34% de 27 a 32 anos; e por fim, 6,67% de 21 a 26 anos.

Tabela 2 - Sexo

Opção	Fi	%
Feminino	15	100,00
Masculino	0	0,0
Total	15	100,00

Quanto ao sexo, 100,00% das professoras entrevistadas são do sexo feminino.

Tabela 3 - Nível de satisfação em relação ao Magistério/Formação para a Educação Infantil

Opção	Fi	%
Muito Satisfeito	5	33,32
Satisfeito	9	60,00
Pouco satisfeito	1	6,68
Insatisfeito	0	0,00
Total	15	100,00

Ao serem questionadas se estão satisfeitas em relação ao Magistério/Formação para a Educação Infantil, as respostas demonstraram que: 60% disseram estar satisfeitas; 33,32% afirmaram que estão muito satisfeitas; e 6,68% estão pouco satisfeitas.

Tabela 4 - Como são as aulas na Educação Infantil de acordo com as estratégias para atingir os objetivos de aprendizagens dos Campos de Experiência?

Opção	Fi	%
Os conteúdos apresentados através dos Saberes e Experiências são importantes e prendem a atenção dos alunos	10	66,67
Interessantes por sempre ter conteúdos legais	4	26,66
Chatas e fora da realidade em que vive	1	6,67
Não desperta o interesse	0	0,00
Total	15	100,00

A Tabela 4 perguntou como são as aulas na Educação Infantil de acordo com as estratégias para atingir os objetivos de aprendizagens dos Campos de Experiência.

As respostas mostraram que: para 66,67% os conteúdos apresentados através dos Saberes e Experiências são importantes e prendem a atenção dos alunos; já 26,66% acham interessantes por sempre ter conteúdos legais; e finalmente, 6,67% acham chatas e fora da realidade em que vive.

Tabela 5 - Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda

Opção	Fi	%
Nunca	0	0,00
Em algumas aulas	8	53,34
Na maioria das aulas	5	33,32
Em todas as aulas	2	13,34
Total	15	100,00

Quando perguntado aos professores se os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda, observou-se que: 53,34% procuram em algumas aulas; 33,32% na maioria das aulas; 13,34% em todas as aulas.

Tabela 6 - Os conteúdos abordados nas aulas de Educação Infantil estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos, Saberes e Experiências que preconizam a BNCC

Opção	Fi	%
Sim	13	86,67
Não	2	13,33
Total	15	100,00

A Tabela 6 questionou se os conteúdos abordados nas aulas de Educação Infantil estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos, Saberes e Experiências que preconizam a BNCC. As respostas deixaram claro que: 86,67% disseram que sim; e 13,33% afirmaram que não.

Tabela 7 - Em relação ao seu trabalho enquanto professor, utilizavam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades em atingir aos Objetivos e Aprendizagens em relação aos Campos de Experiências

Opção	Fi	%
Nunca	0	0,00
Em algumas aulas	1	6,67
Na maioria das aulas	6	40,00
Em todas as aulas	8	53,33
Total	15	100,00

Quando perguntado aos professores na Tabela 7, em relação ao seu trabalho enquanto professor se utilizavam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades em atingir os objetivos e aprendizagens em relação aos campos de experiências, verificou-se que as respostas dos entrevistados foram a seguinte: 53,33% afirmaram que em todas as aulas; 40% na maioria das aulas; e por fim, 6,67% em algumas aulas.

Tabela 8 - Na Educação Infantil você avalia os alunos através de:

Opção	Fi	%
Observações e registro individual durante sua prática pedagógica	3	20,00
Através de Fichas Descritivas Específicas	11	73,33
Portfolio	1	6,67
Trabalhos em grupo	0	0,00
Outras formas de avaliação	0	0,00
Total	15	100,00

A Tabela 8 perguntou aos professores como avaliam os alunos na Educação Infantil. As respostas foram: 73,33% através de fichas descritivas específicas; 20,00% por meio de observações e registro individual durante sua prática pedagógica; e 6,67% através de portfolio.

Tabela 9 - Materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da Educação Infantil

Opção	Fi	%
Jogos Pedagógicos	6	17,14
Retroprojeter	3	8,57
Quadro de giz	2	5,71
Lousa	1	2,86
Mural Didático	3	8,57
Revistas	3	8,57
Slides	1	2,86
Quadros digitais	0	0,00
Televisão	1	2,86
Material concreto	1	2,86
Textos	3	8,57
Transparência	2	5,70
Varal Didático	4	11,43
DVD	1	2,86
Leitura Deleite	5	14,29
Todas Acima	0	0,00
Total	15	100,00

A Tabela 9 questionou quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da Educação Infantil. As respostas dos professores entrevistados mostraram que:

17,14% jogos pedagógicos;

14,29% Leitura Deleite;

11,43% Varal Didático;

8,57% respectivamente, Retroprojeter, Mural Didático, Revistas, Textos;

5,71% Quadro de giz;

5,70% Transparência;

2,86% Lousa, Slides, Televisão, Material concreto, DVD.

Tabela 10 - A forma de avaliação utilizada:

Opção	Fi	%
Deixa nervoso(a)	0	0,00
Pensa em desistir por não ter muito tempo de estudar para as provas	1	6,67
Pensa em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte	2	13,33
Não vê problemas no método de avaliação	12	80,00
Total	15	100,00

Quanto à forma de avaliação utilizada verificou-se que: 80,00% não vê problemas no método de avaliação; 13,33% pensa em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte; e 6,67% pensa em desistir por não ter muito tempo de estudar para as provas.

Tabela 11 - Concorda com o modelo de avaliação na Educação Infantil implementado nas escolas públicas de Presidente Kennedy? Ou você tem participação ou teve?

Opção	Fi	%
Concordo	10	66,67
Discordo	1	6,67
Não conheço a proposta do município	4	26,66
Total	15	100,00

No Gráfico 11, ao se perguntar aos entrevistados se concordam com o modelo de avaliação na Educação Infantil implementado nas escolas públicas de Presidente Kennedy, responderam: 66,67% concordam; 26,66% não conhecem a proposta do município; 6,67% discordam.

Tabela 12 - Acha que as escolas de Presidente Kennedy quanto ao Ensino na Educação Infantil estão cumprindo com sua missão

Opção	Fi	%
Sim	7	46,67%
Não	2	13,33%
Em parte	6	40,00%
Total	15	100,00

Ao serem perguntados se acham que as escolas de Presidente Kennedy quanto ao Ensino na Educação Infantil estão cumprindo com sua missão, as respostas mostraram que: 46,67% disseram que sim; 40,00% afirmaram que em parte; e por fim, 13,33% não.

Tabela 13 - Você enquanto professor, utiliza ou procura utilizar estratégias para auxiliar alunos com dificuldades em alcançar os objetivos de Ensino e aprendizagem?

Opção	Fi	%
Nunca	0	0,00
Em algumas aulas	2	13,33
Na maioria das aulas	8	53,33
Em todas as aulas	5	33,34
Total	15	100,00

Quando perguntados se utiliza ou procura utilizar estratégias para auxiliar alunos com dificuldades em alcançar os objetivos de Ensino e aprendizagem, os professores entrevistados responderam que: 53,33% na maioria das aulas; 33,34% em todas as aulas; 13,33% em algumas aulas.

Tabela 14 - Considera a avaliação realizada sendo justa

Opção	Fi	%
Nunca	0	0,00
Em algumas aulas	2	13,33
Na maioria das aulas	9	60,00
Em todas as aulas	4	26,67
Total	15	100,00

Ao se questionar aos entrevistados se consideram justa a avaliação realizada, as respostas obtidas mostraram que: 60% na maioria das aulas; 26,67% em todas as aulas; 13,33% em algumas aulas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais do estudo demonstraram que as aulas de educação infantil deve-se procurar sempre mostrar para a criança como fazer as atividades de maneira certa, quando ele erra eu mostro como fazer novamente. O erro é um elemento necessário para a construção do equilíbrio na aprendizagem. A questão do erro é um desafio/pedagogicamente, pois deve se argumentar e não puni-lo demonstrando para o mesmo um novo aprendizado.

Verificou-se através da fala dos professores que na educação Infantil, é necessário avaliar, para isso, a avaliação deve ser um processo sistemático e contínuo ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem. As situações de avaliação devem ocorrer em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução destas crianças.

Muitas vezes, os professores encontram dificuldades em avaliar os alunos. Isso ocorre, em alguns casos, por não terem domínio dos conhecimentos, saberes e experiências vivenciadas na Educação Infantil, uma vez que cada criança é diferente uma da outra, cada uma têm suas características.

Assim, constata-se um pouco de falta de preparo dos professores ao lidar com a Educação Infantil, às vezes não tendo muito bem definido, quais são as evoluções vivenciadas pelos alunos e de que forma deve-se observar e avaliar o comportamento e aprendizagem dos alunos. Até porque as crianças são todas diferentes umas das outras.

Por fim, foi realizado um Seminário de Formação Continuada, junto aos professores da Rede, onde eles tiveram a oportunidade de observar e registrar o encontro de todos os profissionais e discutir a realidade avaliação na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **Formação do educador e avaliação educacional**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 3 de out. 2020.

BONDIOLI, A. **Osservazione e negoziazione di significati**: riflessione sul contributo di D. Savio. In A. Bondioli, *L'osservazione in campo educativo*. Bergamo: Quaderni Infanzia. Ed. Junior. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0011.pdf>. Acesso em 2 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 01 maio. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DOU. 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). 2016. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16474>. Acesso em 3 de nov. 2020.

FARIA, A. P; BESSELER, L. H. **A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169, set./dez. 2014.

GIL, A. C. **Considerações teórico-práticas para o ensino da pesquisa qualitativa**. In: Anais da 1ª Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa; 2004 mar. 24-27 Taubaté, BR [CD-ROM]. Taubaté: NPF; 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Disponível em <http://web-cache.googleusercontent.com/search?q=cache:IQ3iUgcbS3gJ:www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/360/283/733+%&c-d=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 3 de nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MICARELLO. H. **Avaliação e transições na educação Infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download%20&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-%20pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BILETRAMENTO E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joanete Maria Coutinho Rangel Abreu

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa consiste um idioma muito adotado, principalmente no meio comercial, em todo mundo. Por alguns, é classificada como a língua mundial, mas “não somente por seu número de falantes, mas também pela extensão e propósito de seu uso, por fatores políticos, culturais, tecnológicos entre outros”. (EUZÉBIO, COSTA E BAZZON, 2017, p.2)

Assim, o crescimento da importância da língua inglesa se tornou inegável, fazendo com que a preocupação em trabalhar essa disciplina de forma a oportunizar aos educandos, mesmo de escolar públicas, o contato com essa disciplina.

Segundo a Lei nº 13.415/ 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, no parágrafo quinto, a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa deverá ocorrer a partir do sexto ano do ensino fundamental, mas há municípios que adotam o ensino da disciplina desde a educação infantil. (BRASIL, 2017)

Desde que a possibilidade de inserir a disciplina desde a primeira etapa da educação básica, inúmeras discussões passaram a questionar quais seriam as vantagens e desvantagens de buscar desenvolver um trabalho pautado na perspectiva do bilinguismo (MEGALE, 2017).

Chediak (2011, p. 30) traz sua percepção acerca do bilinguismo e lembra que este termo se apresenta como recente no Brasil, mas ainda assim, se constitui como importante. Assim, a língua inglesa se mostra relevante, mesmo para as crianças bem pequenas, pois Antunes e Neto (2016, p.12) explicam que “o ensino bilíngue na primeira infância, pode ser entendido como uma riqueza a mais que compõe a bagagem dos conhecimentos, colaborando para a formação humana da criança”.

Diante disso, os autores salientam ainda que:

A inserção de um Segundo Idioma na idade inicial da introdução escolar (menores de 3 anos de idade), tem o intuito de fazer com que os pequenos aprendizes desenvolvam um reconhecimento das produções orais em Inglês, e que esse contato primário, já na infância, possa familiariza-los com outra língua, verbalizando e identificando algumas expressões e palavras em Inglês, por meio de aulas dinâmicas e interativas, através de brincadeiras, imagens, histórias, músicas e vídeos. (ANTUNES E NETO, 2016, p.13)

Ignácio (1998) destaca ainda a importância da disciplina na educação infantil, pois segundo ela, o inglês está presente na sociedade brasileira, em termos, palavras, expressões que são comumente utilizadas e a partir desse ensino, a criança pode se familiarizar com os mesmos desde bem cedo.

Contudo, como trabalha-se de um público peculiar, que aprende de forma específica através de estímulos, é essencial que o professor tenha formação voltada a essa prática, de modo que seja possível atender às crianças dessa faixa etária de modo eficiente e satisfatório, considerando suas especificidades e a adaptação de metodologias para oportunizar um ensino relevante.

Assim, esse artigo possui objetivo de discorrer sobre as possibilidades e desafios no ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil, na perspectiva do bilingüismo. Para isso, configura-se como uma revisão de literatura, que se baseia em publicações científicas que abordam a referida temática, buscando fomentar uma discussão a respeito desse assunto.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Bilingüismo e ensino de língua inglesa na primeira infância

Para entendermos sobre a importância da aprendizagem de um segundo idioma, é preciso, primeiramente, compreender como ocorre o processo de aquisição da linguagem, seja qual for o idioma.

Vigotsky explica que a comunicação tem uma grande função de possibilitar o contato social, como Schermack (2011, p.5) destaca, ao citar que Vygotsky (1984/1993) “considera como função básica da linguagem o intercâmbio social: é para se comunicar com os outros que o homem cria e utiliza os sistemas da linguagem”. Ou seja, é a partir da linguagem que o sujeito se insere no mundo como ser social, que é capaz de interagir com os demais indivíduos à sua volta, estabelecendo relações.

Além disso, há grande influência das interações no desenvolvimento e na aquisição da linguagem, segundo Vigotsky, que defende a linguagem como resultado da mediação de outros sujeitos durante esse processo, porém enfatiza que a criança não age como agente passivo, como mero aprendiz, mas que utiliza das relações com o outro como fomentador para os novos aprendizados que ele mesmo contrói. (SCHERMACK, 2011)

Sobre isto, Silva et al. (2020) também explicam que por via de simbolização, a criança utiliza da interação e da mediação como outro para co-construir sua própria visão de mundo, reorganizando aquilo que aprende com os demais indivíduos para produzir seu conhecimento e linguagem a partir daquilo que ele acredita. Neste sentido, “a aquisição da linguagem seria um processo pelo qual a criança, a partir dessa capacidade de compreensão dos sujeitos como seres co-intencionais constrói seu referencial nas cenas interativas”. (p.332)

Assim, entende-se que durante a aquisição e desenvolvimento da linguagem é impossível que a criança assuma o papel de simples aprendiz, pois suas interações e aprendizados construídos exigem mais que uma participação passiva, mas sim que o sujeito atue ativamente, formulando e reformulando seus conceitos no que concerne às suas observações sobre o mundo e suas relações.

Sendo assim, esse pensamento remete ao que Vigotsky (1984, p. 97) citado Zanella (1994, p. 98) nomeou como Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), explicando que “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

Com base em todo esse aparato teórico, reforça-se a importância das interações sociais para o sujeito na aquisição da linguagem e, nesse contexto, o papel do professor como mediador nesse processo é indispensável, considerando que este se constituirá como a ponte que liga todo o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, proveniente de suas vivências e experiências, e suas construções sociais que serão resultados de suas interações enquanto sujeito ativamente participante em sua aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, é válido pontuar a importância dessa interação também na aquisição de um segundo idioma, pois para que a criança contate com pessoas que o utilize, o que destaca a necessidade de oportunizar esse contato na escola, já na primeira etapa do ensino, quando a criança inicia seu processo de aquisição da língua materna, assim como da leitura e escrita. Sobre isto, Chediak (2011) explica que a escrita é um processo coletivo, um ato social, resultado da ação de escrever com outras pessoas. Segundo a autora:

As práticas sociais diárias, tais como ir para escola, brincar com os amigos, conviver com a família etc. direcionam e constituem um indivíduo. Ao participar de eventos sociais, as crianças aprendem que há escrita associada a essa rotina. (CHEDIAK, 2011, p. 35)

Atrelado a isso, a busca por ensinar o aluno da educação infantil, na perspectiva do bilinguismo diz respeito a um trabalho que vise desenvolver o aprendizado tanto no idioma materno quanto no segundo idioma simultaneamente, de modo que o processo ocorra mais naturalmente e se torne mais significativo ao educando. Além disso, quanto maior o contato do indivíduo com a língua, maior será o seu domínio e proficiência da mesma, o que demonstra que quando esse contato ocorre já na primeira infância, favorece o aprendizado de forma eficiente ao longo da vida. (FINGER, BRENTANO e RUSCHEL, 2019)

Sobre isso, Megale (2006, p. 10) citando Beeman e Urow (2013) enfatiza a importância de que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem e facilitador durante as interações, promova momentos com intencionalidade pedagógica em que sejam trabalhadas as duas línguas, de modo que o aluno, durante esses momentos explore as possibilidades de perceber quais “as similaridades e diferenças relativas à fonologia (sistema de sons), morfologia (formação de palavras), sintaxe a gramática e pragmática (usos das línguas) entre as duas línguas”.

Marques (2017) pontua, no entanto, que o objetivo durante o ensino envolvendo o bilinguismo deve manter os mesmos objetivos, tanto para a língua estrangeira, quanto para a língua materna. Assim, deve-se manter o cuidado de promover um ensino que esteja, de fato, relacionado à vivência e ao contexto do educando, para que o conhecimento adquirido tenha um significado real e não vago, sem relevância. Por esse motivo, considerar as experiências e conhecimentos prévios do aluno é fundamental para o aprendizado durante o processo de bilinguismo.

Sobre essa possibilidade de vários contextos e realidade, Finger, Brentano e Ruschel (2019, p. 191) explicam que as diferentes experiências influenciam no aprendizado do aluno e, por isso, “a aprendizagem de como ler e escrever não pode ser considerada um processo linear, devido à enorme diversidade que caracteriza o progresso e desenvolvimento das habilidades de cada criança”. Isto ocorre também durante o processo de bilinguismo, onde é possível que cada criança alcance diferentes resultados e diferentes níveis de aprendizagem.

São inúmeros os benefícios em priorizar o bilinguismo em contraponto ao letramento apenas em língua materna, desde a primeira infância. Entre estes, está o fato de que a criança que tem aprende um novo idioma desde pequenas possuem maior facilidade para reter a pronúncia daquilo que aprende, “pois ao contrário de estudantes mais velhos, ainda não contam com memória tão estabelecida a respeito de sua identidade cultural e linguística” (MORAL-PEREIRA, 2016, p. 36)

Motter (2007) destaca a importância da desinibição própria da criança como facilitador da aprendizagem. Segundo a autora, essa diferença em relação aos adultos permite que a criança interaja mais e explore os conhecimentos adquiridos, sem medo de errar. Diante das considerações da autora, é possível compreender que explorar essa espontaneidade da criança e na busca por estimular seu desenvolvimento de todas as formas possíveis.

Sendo assim, é certo que há vantagens em promover um bilinguismo desde a primeira infância, porém não se pode esquecer que todo esse processo precisa ser planejado, considerando que há chances de que a exposição da criança há outras línguas tragam impactos negativos quando este ensino não vem associado à uma ação pedagógica devidamente direcionada.

Neste sentido, é notório que o professor é peça-chave para o sucesso do bilinguismo, pois seu olhar voltado aos meios pelos quais será possível alcançar êxito nesse processo é o diferencial entre a oferta do ensino e sua efetivação.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O lócus da pesquisa de campo é o município Presidente Kennedy, pois os sujeitos participantes da pesquisa atuam nesse município. O estudo, por sua vez, se constitui como uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa, que busca utilizar-se de questões objetivas e discursivas para conhecer as impressões e experiências dos sujeitos que vivenciam a realidade envolvida como tema de investigação.

A pesquisa realizada considerou a atuação de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil. Ao buscar por sujeitos para participarem do estudo, inicialmente procurei por docentes que estão na função no ano de 2021, contudo percebi um número reduzido de profissionais em exercício. Diante dessa situação, observei a necessidade de ampliar também para os professores que atuaram no ano de 2020, como forma de atingir um número maior de sujeitos e ter uma percepção com base em mais opiniões e experiências.

Assim, inicialmente convidei 10 professores para participar da pesquisa, contudo apenas seis de responderam o questionário online. Tentei também realizar entrevista com os sujeitos, no entanto apenas um aceitou participar em caso de entrevista. A justificativa diante das negativas de participação, tanto com questionário tanto com entrevista, foi a falta de tempo hábil para participar.

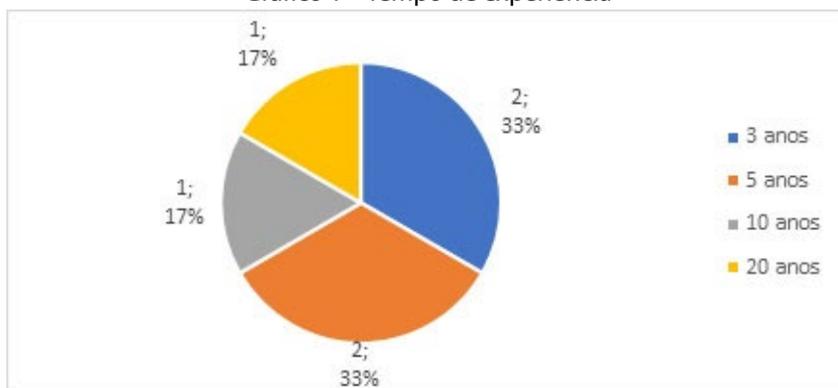
Dando segmento, todos os seis participantes da pesquisa são do sexo feminino, com faixa etária entre 25 e 50 anos, em regime de contrato temporário com a Prefeitura de Presidente Kennedy no ano de 2021 ou que atuaram em 2020, também em designação temporária. É válido ressaltar que um mesmo professor precisa assumir, muitas vezes, turmas de escolas diferentes, considerando o fato de que a carga horária da disciplina para a Educação Infantil é de apenas uma hora por semana, sendo necessário assumir várias turmas para fechar a carga horária do contrato, geralmente de 25h semanais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário produzido foi composto por 15 questões abertas, que buscavam investigar os olhares dos professores acerca do ensino de Língua Inglesa e a possibilidade do bilinguismo em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, simultaneamente. Logo na abertura do questionário, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações acerca da pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios. Logo abaixo, as opções “ACEITO PARTICIPAR” e “NÃO ACEITO PARTICIPAR”. Os seis participantes aceitam e prosseguiram para a primeira questão.

A primeira pergunta tinha objetivo de conhecer qual a experiência dos professores de Língua Inglesa na Educação Infantil. Essa pergunta auxiliou na percepção sobre o grau de conhecimento sobre os temas que seriam envolvidos a seguir. Os dados obtidos por essa questão estão descritos abaixo:

Gráfico 1 – Tempo de experiência



FONTE: Da pesquisa.

Com base nessas informações é possível constatar que os profissionais possuem tempo de experiência capazes de lhes dar um parâmetro sobre como a criança dessa etapa se desenvolve e quais as possibilidades de atuação. Sobre isso, Miccoli (2007, p. 47) salienta que:

O professor de inglês hoje se depara com o desafio de superar as limitações que são inerentes ao exercício profissional. Esse desafio requer o conhecimento das experiências que outros professores vivenciam ao dar suas aulas. A meta é transformar o ensino de inglês em salas de aula em escolas públicas e particulares a partir do conhecimento dessas experiências.

A autora destaca, portanto, a importância da troca de experiências entre professores da mesma área, de modo que seja possível amplificar o alcance das práticas desenvolvidas, com base em novas ideias, novas metodologias, novas perspectivas, resultado das interações com outros docentes que vivenciam questões semelhantes.

A segunda questão, indagou-os sobre a possibilidade de construção de uma aprendizagem significativa com educandos da Educação Infantil. Todos os sujeitos da pesquisa afirmaram acreditar nessa possibilidade, destacando a falta de inibição e a facilidade de aprender que as crianças dessa etapa apresentam, o que contribui

para alcançar melhores resultados. Contudo, Gonçalves (2009, p. 1) esclarece que a curiosidade da criança é uma característica possível de ser notada e influencia em uma aprendizagem mais significativa. Contudo, é importante considerar o fato de o objetivo nessa etapa não estar ligado à fluência do aluno na Língua Inglesa ou domínio completo de suas convenções, “mas sim incentivá-lo a tentar se expressar na língua e levá-la aos poucos ao domínio total do mesmo, fazendo que ele mesmo vá criando seu próprio conhecimento e inserindo-o no seu cotidiano”.

Diante dessa questão, é necessário salientar a importância de um trabalho que tenha em vista uma visão realista do que a criança é capaz de aprender e promova um ensino com vistas às oportunidades que podem ser oferecidas para que esse primeiro contato ocorra, influenciando no processo de aquisição gradual.

Na pergunta de número três, os professores foram questionados sobre os conteúdos mais adotados no ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil. Os temas citados, de modo geral, foram: animais, cores, vogais, numerais, meios de transporte, frutas, lugares e algumas palavras pertencentes ao vocabulário comum ao aluno. Destaca-se, portanto, a preocupação em favorecer a aprendizagem por meio de um ensino contextualizado, visando familiarizar o aluno aos termos comumente utilizando, visando inserir a nova língua aos poucos, de acordo com aquilo que a criança já conhece. Isso corrobora com as colocações de Gonçalves (2009, p. 3), que explica:

O ensino de uma língua para crianças pequenas, só será realmente benéfico a ela, na medida em que isso for inserido no dia a dia, incluído como algo leve, natural, sem pressões, e principalmente, sem apressar o aprendizado dela respeitando assim os aspectos emocionais e intelectuais de cada criança.

Ou seja, as práticas voltadas para a Educação Infantil precisam ser leves, planejadas de acordo com aquilo que atrai a atenção do educando, proporcionando a construção do aprendizado de forma natural e contextualizada.

Já na quarta questão, o enfoque dado foi em relação aos recursos utilizados nas aulas para a Educação Infantil. Os recursos mencionados pelos docentes foram: vídeos, brinquedos, músicas, jogos produzidos pelos próprios professores, objetivos do cotidiano dos alunos, filmes e materiais pedagógicos disponibilizados na instituição (quando possui). O que se destaca é a utilização de materiais que tem ligação com o lúdico e a produção de conhecimento por meios diversificados, o que vai de encontro às orientações da BNCC, que direciona a prática voltada à Educação Infantil a partir de interações e brincadeiras. Contudo, não consta nesse documento normativo, um direcionamento exclusivamente voltado ao ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil, justamente pelo fato de não haver obrigatoriedade da oferta da disciplina para essa etapa da educação básica.

Sobre isso, Araújo e Silva (2010, p. 176) evidenciam que:

Uma grande dificuldade de ensinar a Língua Inglesa na pré-escola é porque, em muitas escolas não têm um conteúdo específico a ser seguido. A professora de inglês pode trabalhar com a professora de português um determinado tema, por exemplo: “Eu e a vida”, e em cima deste tema, a professora de inglês prepara o seu plano de aula e as atividades com os alunos. Ou ainda com tema como cores (colors), animais (animals), frutas (fruits), verduras (vegetables), tamanhos (shapes), entre outros.

Considerando as contribuições das autoras, é possível observar a importância de um trabalho em conjunto entre os professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, para associar as práticas de ambas as disciplinas e promover um maior aproveitamento do tempo disponibilizado para ensinar Língua Inglesa, levando em conta que a carga horária destinada à Educação Infantil, no que concerne ao ensino de Língua Inglesa é bem baixa.

Na quinta pergunta, os professores foram questionados sobre as dificuldades em planejar aulas para a Educação Infantil. A necessidade de investigar esse problema referente à prática do profissional da Língua Inglesa se dá ao fato de

que, em geral, não há uma formação inicial para atuação do professor de Língua Inglesa na Educação Infantil, pois a obrigatoriedade é imposta apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Por isso, se mostra relevante conhecer as impressões dos professores participantes do estudo a respeito dessa realidade. As respostas para essa indagação serão apresentadas a seguir:

Vale ressaltar que as duas professoras que afirmaram não ter dificuldade em planejar são as que possuem maior tempo de experiência na área, sendo 10 e 20 anos de docência em Língua Inglesa. Já as profissionais que afirmaram que às vezes possuem dificuldades possuem ambas cinco anos de experiência. Uma delas justifica sua resposta pelo fato de que é necessário criar formas de atrair a atenção das crianças, o que nem sempre consegue fazer. A outra, por sua vez, afirma não se sentir muito preparada para atuar com a Educação Infantil, apenas com os conhecimentos oriundos da formação inicial e que sente necessidade constante de buscar conhecimentos por sua conta para conseguir planejar suas aulas de forma eficiente. Em relação às outras docentes que afirmaram possuir dificuldades, ambas com três anos de experiência, salientam a pouca informação adquirida ao longo da faculdade para trabalhar com essa etapa e ainda não entendem bem como se dá o aprendizado de crianças tão pequenas. Uma dessas afirmou já ter trabalhado com o Ensino Fundamental percebeu que para ensinar na Educação Infantil precisará ressignificar sua prática para adequar suas aulas à faixa etária.

Silva e Brossi (2016) corroboram com a colocação da docente, afirmando que:

O trabalho com crianças requer uma formação diferenciada, capaz de incitar os futuros docentes a rever seus conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos para que esses sejam readaptados ao contexto específico, ou seja, séries iniciais. Além disso, a universidade tem o importante papel de colaborar para que o discente se identifique como professor e não mais apenas como aluno, colaborando, assim, para a construção contínua da identidade de professor.

O que se pode perceber, a partir do pensamento das autoras é a importância da formação continuada no que tange a prática de professores já formados e que não tiveram acesso a esses conhecimentos durante a graduação.

A sexta questão perguntou: Você acredita na possibilidade de desenvolver um trabalho com objetivo de alcançar um letramento em português e inglês simultaneamente?

Entre os participantes da pesquisa, dois professores acreditam não ser possível esse trabalho, considerando a realidade da educação brasileira e, especialmente, a falta de importância dada à oferta de Língua Inglesa desde a Educação Infantil, já que no município apenas uma hora de aula por semana. Outros quatro profissionais acreditam que existe a possibilidade de desenvolver uma prática pautada no bilinguismo em Língua Inglesa e portuguesa, simultaneamente. Entre os argumentos, eles salientam a receptividade dos alunos à novos aprendizados e a possibilidade de favorecer esse ensino em conjunto, associando uma língua a outra. Contudo, destacam a necessidade de uma prática pedagógica empenhada, comprometida e criativa, fazendo uso de recursos e metodologias que contribuam com a assimilação do que é aprendido pelo aluno. Sobre isso, Megale (2017, p. 14) concorda com os profissionais,

É fundamental, no entanto, que os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico com alunos bilíngues tenham conhecimento teórico e prático relacionados a conceitos como: bilinguismo, repertório linguístico, práticas linguísticas e práticas plurilíngues. Seja qual for o desenho escolhido pela escola, vale enfatizar que a educação deve ser sempre responsiva à vida. Vale, portanto, um estudo cuidadoso do contexto e de suas possibilidades para que assim todos os envolvidos no processo se sintam confiantes e seguros ao vivenciar seus papéis.

Assim, é ressaltado nas falas dos entrevistados e da autora a importância do empenho do professor, demonstrando a relevância do profissional como peça-chave nesse processo.

Ao serem questionados sobre a importância de ensinar Língua Inglesa desde a Educação Infantil, todos concordam que se trata de uma prática de grande relevância, destacando, por unanimidade, a facilidade e melhor desenvoltura da criança dessa faixa etária diante de novos aprendizados.

Sobre isso, Souza (2015, p. 21) explica que existe relutância em ensinar inglês para crianças tão pequenas, já que muitos acreditam que não é possível alcançar uma aprendizagem efetiva por falta de maturação da criança. Porém, segundo ele, há estudos que indicam que o Sistema Nervoso Central da criança funciona de maneira superacelerada, por conta de conexões neurais que existem na primeira infância e que deixam de existir com o passar dos anos. Porém, o autor destaca que “embora a criança esteja no ápice de sua produção neural e cognitiva, faz-se necessária a adoção de programas pedagógicos que estejam de acordo com a capacidade de apreensão do novo conhecimento por parte dessa criança”.

A oitava pergunta buscou investigar quanto à contribuição da BNCC no planejamento das aulas de inglês. Também foi unânime a resposta dos profissionais, que afirmaram se basear no documento para planejar suas aulas.

Assim, os professores destacaram esse caminho a seguir, envolvendo o direcionamento dado em relação à Educação Infantil, mas afirmam acrescentar às aulas elementos do contexto do aluno e fazem parte do dia-a-dia da criança. Barros (2019, p. 25) concorda com essa adequação dos conteúdos, explicando que além da adaptação de acordo com o contexto, o professor precisa ainda “adaptar suas aulas de acordo com a faixa etária que leciona e, por isso, ele precisará relacionar o que aprendeu durante a sua graduação e fora dela também com o que compete a ser apresentado ao aluno na etapa da Educação Infantil”.

A nona pergunta teve como objetivo identificar os resultados dos professores acerca do aprendizado dos alunos da Educação Infantil, no que concerne ao conhecimento de palavras em Língua Inglesa. Segundo os seis professores participantes, todos concordam que conseguem obter retorno por parte dos alunos. Todavia, frisam que não se pode esperar fluência em todo o conhecimento da

Língua, mas há a possibilidade de perceber a assimilação de algumas palavras do vocabulário ensinado durante o ano na maior parte da turma. Novamente, destacam que a baixa carga horária impedem de atingir melhores resultados, mas em termos de diagnóstico do aprendizado, a grande maioria consegue aprender algumas palavras, especialmente as que lhe chamaram mais a atenção.

Dimer e Soares (2012) explicam que:

Para prender a atenção de uma criança de 3 anos, por exemplo, falando um outro idioma, não é algo assim tão fácil. É necessário envolver o lúdico, cantar, brincar, dançar, se fantasiar... Nem sempre todo e qualquer tipo de profissional consegue dar conta desta atividade. Um fator importante, que deve ser levado em consideração na hora de expor a criança a uma língua estrangeira, é averiguar quais são as metodologias da escola em relação à prática da língua estrangeira.

Nessa perspectiva, é evidente que os resultados obtidos no ensino com crianças dessa etapa da educação básica requer do docente muitas habilidades e criatividade, para pensar em como desenvolver suas aulas e como proporcionar um momento de aprendizado onde o aluno tenha benefícios.

Ainda nessa linha de raciocínio, a décima pergunta traz ao enfoque os desafios enfrentados pelos professores que atua no ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. Para essa questão, as respostas foram: falta de recursos específicos para língua inglesa, baixa tempo de aula por semana, falta de estímulos além da escola, necessidade de aulas dinâmicas e atrativas para a faixa etária, falta de suporte pedagógico voltado aos profissionais com pouca experiência. Sobre esses apontamentos realizados pelos professores, podemos observar a presença de alguns problemas também mencionados no referencial teórico realizado, demonstrando que trata-se de uma situação de nível nacional e não apenas isolado.

A falta de estímulos além do que é recebido na escola é apontando por um dos participantes e, de fato, dificulta o trabalho na escola, alinhado também ao pouco tempo destinado para as aulas de Língua Inglesa. Os alunos da educação públi-

ca brasileira são, majoritariamente, de baixa condição financeira (AKKARI, 2001), cujas famílias tiveram pouco ou nenhum acesso à Língua Inglesa durante seu período de formação escolar. Contudo, apesar da falta desse conhecimento por parte dos pais, trata-se de um “sonho” para eles possibilitar aos filhos esse aprendizado. (PEREIRA e SOUZA, 2021)

Os professores também foram questionados a respeito da importância dos programas de formação continuada, especificamente envolvendo a Língua Inglesa para a Educação Infantil, segundo seu ponto de vista. Para essa pergunta, todos os profissionais concordam que trata-se de uma necessidade, sendo destacado por quatro dos seis participantes da pesquisa, a dificuldade de trabalhar com crianças pequenas, visto que não aprendem sobre a educação infantil na formação inicial, durante a graduação.

Silva e Brossi (2016, p. 3) também discorrem sobre a importância da formação para professores de Língua Inglesa que atuam na Educação Infantil. Segundo as autoras:

O curso de Letras não traz em suas discussões teóricas construtos que embasem a prática docente voltada para a atuação no ensino infantil. O trabalho com crianças requer uma formação diferenciada, capaz de incitar os futuros docentes a rever seus conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos para que esses sejam readaptados ao contexto específico, ou seja, séries iniciais.

A partir dessas contribuições, é possível destacar a necessidade de uma formação que tenha como base a graduação, capacitando os professores para trabalhar com crianças pequenas, de modo relevante e capaz de atingir resultados satisfatórios. Contudo, é necessário pontuar que o fazer docente é uma atividade que requer constante preocupação com a atualização de conhecimentos para aperfeiçoamento da prática, buscando estar sempre capacitado para desenvolver um trabalho eficiente. Com base nisso, investimentos em formação continuada também são essenciais, promovendo momentos de discussões e trocas entre os professores, compartilhando experiências e construindo novos saberes.

Prosseguindo no mesmo sentido da pergunta anterior, os profissionais foram convidados a apontar quais conhecimentos gostariam de adquirir ao participarem de formações envolvendo o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. Entre os apontamentos estão: novas metodologias voltadas a esse público, estratégias pedagógicas, dinâmicas para o ensino, jogos, sugestões de atividades, oficinas para confecção de jogos e recursos pedagógicos.

Esses dados apresentam a preocupação dos professores em adaptar os conteúdos que precisam ser ensinados à realidade dos alunos envolvidos nesse processo, valorizando as contribuições de recursos lúdicos e demais possibilidades que promovem uma aula mais dinâmica, atrativa e prazerosa, estimulando o educando a aprender de maneira mais natural e significativa. Essa colocação vai de encontro com o que defendem Silva e Pinheiro (2017, p. 105) ao enfatizarem a relevância do lúdico na educação infantil. Contudo, os autores destacam que “inserir o lúdico no ambiente escolar não é tão fácil quanto aparenta; exige muita responsabilidade por parte do professor que vai trabalhar com esse instrumento educacional dentro do âmbito escolar”.

Na décima terceira pergunta, os sujeitos foram questionados sobre o interesse em um material de apoio voltado à Educação Infantil e todos afirmaram que gostaria de ter acesso a esse recurso. Entre as justificativas para suas afirmações, os profissionais destacaram a possibilidade de dinamizar as aulas, auxiliar durante o planejamento, ampliar as possibilidades, propor novos olhares de acordo com as propostas oferecidas, capacidade de adaptar as sugestões de acordo com a realidade dos alunos.

A proposta de um suporte por meio de um material de apoio foi, portanto, bem aceita pelos professores, mas vale lembrar que este não deve servir como uma imposição que resulte em um engessamento do ensino, mas uma nova possibilidade para o profissional que, conforme foi possível perceber ao longo da pesquisa, enfrenta problemas concernentes à falta de materiais específicos para essa etapa da educação básica. Sobre isso, Zanotelli e Furlan (2020, p. 3) enfatizam:

Ao adaptar, elaborar ou até mesmo escolher um material didático para ser usado em sala de aula, os professores encontram dificuldade, já que existem diversos aspectos a serem levados em consideração. Em muitos casos, os livros didáticos não são completamente apropriados às crianças, já que não se encaixam em suas necessidades, como por exemplo, desenvolvimento emocional e intelectual, autoconhecimento e conhecimento do mundo ao seu redor. Neste caso, o professor precisa adaptar ou elaborar o seu próprio material.

Nessa perspectiva, um material de apoio previamente preparado, pensando nas especificidades da educação infantil e disponibilizado para que os educadores utilizem em suas aulas ou inspirando-se nele para criar novas oportunidades pedagógicas constitui-se como primordial na busca pelo ensino que se espera, de modo a permitir que o aluno se desenvolva verdadeiramente.

No que tange o suporte recebidos pelos docentes, assim como os recursos e orientações que estes recebem para um trabalho efetivo na educação infantil, os professores foram questionados se consideram suficientes esses apoios, cujos resultados estão descritos a seguir:

Dos dois professores que consideram suficientes os suportes recebidos, ambos destacam o papel da pedagoga no auxílio do docente que atua nessa etapa, pois a troca de opiniões e orientações, considerando que a profissional possui experiência na educação infantil e consegue sugerir formas de trabalhar a Língua Inglesa conforme as orientações da BNCC. Contudo, destacam que as orientações poderiam vir de algum profissional que tenha conhecimento de Língua Inglesa. Também foi apontado nas respostas a falta de orientação sobre as características da educação infantil, o que geralmente é dado a partir de formação continuada. Além disso, os outros quatro professores lembram da falta de recursos específicos para ensino da disciplina nessa etapa, o que faz com que haja a necessidade de confeccionarem por conta própria materiais e recursos pedagógicos com base nas necessidades da turma.

Suzumura (2016, p. 26), porém, destaca que a produção de materiais didáticos não é uma tarefa tão simples quanto parece. Isso porque, “por se tratar de crianças como público alvo, este tipo de produção torna-se mais complexo do que muitos imaginam”.

Ou seja, trata-se de um desafio para os professores de Língua Inglesa pensar nessas metodologias e recursos que podem ser usados, sem conhecer o público-alvo da sua prática, exigindo conhecimentos específicos que permitam o desenvolvimento de aulas cujo objetivos sejam atingidos de modo satisfatório.

Por fim, a décima quinta questão traz uma reflexão acerca de quais melhorias precisam ser alcançadas para influenciar positivamente em bons resultados referentes ao ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. Os apontamentos realizados foram: Aumento da carga horária de aulas semanalmente, disponibilidade de recursos pedagógicos específicos para essa etapa, formação continuada com para docentes, com oficinas que auxiliem na confecção de materiais de acordo com a faixa etária atendida.

Tais aspectos também foram discutidos no decorrer do texto, com base nas contribuições de teóricos, demonstrando que a realidade vivenciada pelos sujeitos participantes da pesquisa se assemelha muito com situações em outras áreas do Brasil, consistindo, portanto, em dificuldades enfrentadas por uma gama de profissionais e não apenas um caso isolado.

No tocante à formação continuada, trata-se de um importante aliado para os docentes, considerando a oportunidade de um espaço de troca de experiência, onde os professores poderão conversar com outros professores que também vivenciam a mesma realidade, podendo compartilhar o que tem dado certo e as dificuldades encontradas, aprendendo com os colegas e ensinando aquilo que tem obtido sucesso. (OLIVEIRA, 2012)

De modo geral, o que foi possível observar de acordo com os dados obtidos a partir da pesquisa realizada, é a carência que existe, em termos de conhecimento específico referentes à educação infantil, falta recursos peda-

gógicos e materiais didáticos específicos, baixa carga horária destinadas às aulas semanais. Para esses problemas, há necessidade de pensar em ações mais amplas para solucioná-los, considerando que investimentos em compra de recursos pedagógicos e em formação continuada só pode ser viabilizada pelos órgãos competentes de gestão da educação. Além disso, ampliar o horário de aulas também requer um olhar de responsáveis que controlam essas questões, sendo algo a ser debatido para que sejam apresentadas as vantagens dessas ações.

É importante lembrar que, ao longo das discussões realizadas ao longo do estudo, foram apresentados benefícios do ensino de Língua Inglesa desde a Educação Infantil e, por isso, analisar a viabilidade de melhorar esse atendimento é uma necessidade, para que sejam exploradas todas as possibilidades de garantir um ensino de qualidade, significativo, prazeroso e que resulte em uma aprendizagem que seja, de fato, relevante no desenvolvimento desse educando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dever do Estado e o professor constitui um fator importante para que o aluno tenha esse direito garantido. No que concerne ao ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil, esse profissional enfrenta, em seu dia-a-dia, uma série de desafios, como a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos, baixa carga horária de aula, desvalorização do ensino desse componente curricular nessa etapa da educação básica.

Contudo, não há como negar que esse ensino se faz necessário, desde os primeiros anos da criança e traz uma série de benefícios, como a facilidade de assimilação dos conteúdos, característico da faixa etária. Além disso, oportunizar esse acesso desde a Educação Infantil pode contribuir para um ensino com melhores resultados nas fases seguintes do desenvolvimento, bem como contribuir com a ampliação do repertório cultural, favorecendo o contato com diferentes aspectos de uma segunda língua e a história que ela traz consigo.

Assim, é importante destacar a necessidade de investimentos em formação de profissionais de Língua Inglesa, de modo a prepará-los para atender os educandos da Educação Infantil, dando acesso a informações sobre o desenvolvimento infantil, processo de aquisição da linguagem, as várias formas de ensinar crianças na primeira infância, entre outros, pois esses conhecimentos são fundamentais para os profissionais que atuam nessa etapa.

Além disso, a disponibilização de materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos também deve ser pensada, pois favorece um ensino mais significativo, atrativo e dinâmico, atraindo a atenção do educando e contribuindo para que ele realmente aprenda, mesmo que apenas algumas palavras, abrindo os caminhos para um ensino mais aprofundado futuramente.

Dessa forma, é possível desenvolver ações práticas que possibilitem um trabalho relevante, que dê ao profissional condições para empenhar-se e alcançar resultados satisfatórios, pois esse é um direito do aluno e, mesmo que não seja obrigatório o acesso da criança da Educação Infantil ao ensino de Língua Inglesa, a partir do momento que ele é oportunizado, deve representar a oportunidade de novos aprendizados e não apenas uma disciplina sem a devida valorização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Antonia Jayane da Silva; NETO, Valdemar Cordeiro Valle. **O ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte: 2016. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4372/3/OEnsinoDaLinguaInglesa_Artigo_2016.pdf > Acesso em 14 jul. 2021

ARAÚJO, F. O.; SILVA, R. A. A utilização de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na pré-escola. **Revista de Educação**, Vol. 13, Nº. 16, 2010, p. 167-180.

BARROS, R. S. **Hello, teacher! O ensino de inglês na educação infantil sob a luz da Base Nacional Comum Curricular.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/ Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2019. 44f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14426/1/RSB09052019.pdf>> Acesso em 09 nov. 2021

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília. 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 15 jul. 2021

CHEDIAK, S. **Biletramento - Português e Inglês: um estudo nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola bilíngue em Porto Velho - RO.** 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2011. Disponível em: <<https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1252>> Acesso em 09 ago. 2021

EUZEBIO, Eliane; COSTA, Karla Maria Santos de Andrade; BAZZON, Solange Cristina Maida. O Ensino da Língua Inglesa e sua importância para o desenvolvimento do Aplicativo E-Transplante. Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica. 2017. **Anais...** Disponível em: <<https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/22>> Acesso em 15 jul. 2021

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; RUSCHEL, Daniela. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletramento a partir da análise de textos de crianças bilíngues. **ReVEL**. vol. 17, n.

33, 2019. Disponível em: < <http://www.revel.inf.br/files/6277b88b1ab66e195ce-7087ffbe0cbbb.pdf>> Acesso em 09 ago. 2021

GONÇALVES, R. M. A necessidade de incentivar a aprendizagem da Língua Inglesa desde a infância. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade de Don Domênico**, 2. ed, outubro, 2009.

IGNÁCIO, Ana Maria dos Santos. **O ensino de língua inglesa na educação infantil**. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade do Rio de Janeiro. 1998. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/AnaMariadosSantosIgnacio.PDF>. Acesso em 17 jul. 2021

MARQUES, Ana Laura dos Santos. Percepções de estudantes de tradução espanhol-português acerca do processo de bilingüismo. **Revista X**, [S.l.], v. 12, n. 2, dez. 2017. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51213/34204>>. Acesso em 09 ago. 2021.

MEGALE, Antonieta. Do Bilingüismo aos Plurilingüismos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilingües. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <> Acesso em 09 ago. 2021

MORAL-PEREIRA, J. C. Q. **O ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil: Considerações sobre formação e prática docente**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016. 169 f. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19240/2/Juliana%20de%20Carvalho%20Moral%20Queiroz%20Pereira.pdf>> Acesso em 11 ago. 2021

MOTTER, R. M. B. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância. **Educere at educare**, Vol. 2, nº 3, jan./jun. 2007, p. 79-87. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereateducare/article/view/656/548>> Acesso em 11 ago. 2021.

OLIVEIRA, A. C. T. **Formação Continuada de professores de Língua Inglesa: suas crenças e expectativas.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2012. 186 f. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2167/1/Ana%20Claudia%20Turcato%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021

SCHERMACK, Keila de Quadros. O desenvolvimento linguístico infantil na perspectiva interacionista: o papel do outro na aquisição da língua materna. **Anais... I Seminário Internacional em Letras.** Novembro de 2011. Disponível em : <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf>> Acesso em 27 jul. 2021

SILVA, D. S. R.; PINHEIRO, R. P. A viabilidade de uso do lúdico nas aulas de Língua Inglesa. **Revista Sítio Novo**, Vol. 1, 2017. Disponível em : <<https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/46>>. Acesso em 11 nov. 2021.

SILVA, M. P.; BROSSI, G. C. A formação de professores de língua inglesa para crianças no Campus Inhumas: frutos da extensão. **Anais... III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG.** Goiás, 2016. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/7690/5238>>. Acesso em: 11 nov. 2021

SILVA, M. P. Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir de uma abordagem intercultural. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 10, n. 2, p. 52-64, 31 out. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/9543>> Acesso em 13 ago. 2021

SOUZA, A. S. O processo de aquisição de um segundo idioma em crianças e adultos. **Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro/ 2015. Disponível em: <https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/08-14.pdf> Acesso em 08 nov. 2021

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “cookie and friends starter”.** Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016. 241 f.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, versão impressa ISSN 1413-389X, vol.2, n.2. Ribeirão Preto: ago. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011> Acesso em 27 jul. 2021

ZANOTELLI, R. N.; FURLAN, C. J. K. Reflexões acerca de pesquisas sobre material didático e ensino de inglês para crianças. **Anais... XVI ENFOPLE**. Inhumas: UEG, 2020. ISSN 2526-2750. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14182>> Acesso em: 11 nov. 2021.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Joanete Maria Coutinho Rangel
Elizabete Moraes da Silva
Patrícia Peçanha Roza Luns
Julio Kippert Motinho
Elielma de Oliveira Lima

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de cunho bibliográfico tem como objeto de Estudo da Importância do Lúdico através dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil para aprendizagem dos alunos.

O lúdico promove na educação infantil uma pratica educacional conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido.

A Educação Infantil hoje é a primeira etapa da Educação Básica, que passou por diversas transformações ao longo dos últimos anos. Esta etapa corresponde ao atendimento à Creche, que engloba as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses e a Pré-Escola, que atende a crianças de 4 anos a 5 e 11 meses, conforme é descrito pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL 2018). Este documento prevê o desenvolvimento integral das crianças em todos seus aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectual e social.

Dessa forma, os eixos que norteiam as práticas pedagógicas são o brincar e a interação, conforme os documentos nacionais que regem a educação e discorrem que as experiências proporcionadas e os saberes das crianças devem ser articulados com conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. Esses documentos entendem que as crianças aprendem através das interações com outras crianças e com os adultos, sendo o(a) professor(a) o(a) mediador(a) das práticas que vão gerar as experiências com os materiais, os espaços e as orientações,

promovendo o desenvolvimento e apropriação da fala, do andar, das representações e da imaginação (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2010), aborda para o trabalho com a etapa da Educação Infantil os eixos estruturantes brincadeiras e interações, onde através desses eixos está pautado o trabalho na sala de aula para melhor atender às crianças.

A BNCC é um direcionamento nos dias atuais para o planejamento das professoras e está dividida por faixa etária, para ampliar as experiências das crianças e fortalecer novas aprendizagens. Com relação à Educação Infantil se divide em: Creche em Bebês, (0 a 1 ano e 6 meses) e Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a pré-escola para Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Diante da complexidade que é trabalhar com crianças pequenas e bem pequenas, o cuidar e o educar são concepções que não podem se desvincular do processo educativo. Pois, é nesse contexto que

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL 2018, p. 36).

A aprendizagem é considerada por Henrique e Sousa (2014, p.1) como um “momento em que educador e educando são desafiados a descobrir e construir juntos o processo de ensino aprendizagem” e é por meio deste processo que são alinhadas a utilização do lúdico como uma ferramenta potencial para obten-

ção/absorção do conhecimento. As atividades lúdicas são consideradas como um diferencial no cotidiano educacional, principalmente na Educação Infantil, pois permite ampliar “o conceito de mundo das crianças, despertando o interesse pelas atividades propostas” (HENRIQUE e SOUSA, 2014, p.1).

Os jogos sensoriais permitem à criança utilizar todos os sentidos, proporcionando assim, várias experiências ao mesmo tempo, segundo Bozzi (1992), o que pode resultar em um desenvolvimento mais amplo da criança, contemplando seu ser integral, ampliando as experiências e facilitando os processos e etapas de aprendizagem. Como afirma França (2016), "desde a antiguidade grega, houve teóricos que afirmaram o quanto é importante uma educação que considerasse o ser humano integralmente, em sua corporeidade." (2016, p. 10)

Desta forma, justifica-se a escolha deste tema considerando a experiência vivenciada diariamente em sala de aula, como educadora, e considerando a importância da utilização dos jogos sensoriais e das atividades lúdicas como novo conceito de escolarização, buscando formas a contribuir para o desenvolvimento da Educação Infantil. Vale ressaltar que o professor tem papel fundamental para o desenvolvimento global da criança, podendo estimulá-la a ir à escola, a conhecer e aprender mais, tornando o ambiente escolar um lugar de motivação, cheio de sensações (HENRIQUE e SOUSA 2014).

É importante compreender as ferramentas de ensino e aplicá-las de forma eficaz, buscando alternativas nas didáticas para que a criança possa se desenvolver de forma virtuosa, contemplando seu ser integral. Tendo em vista a utilização dos jogos sensoriais como ferramenta de ensino, é possível instigar o desenvolvimento da criança, ampliando as experiências e facilitando os processos e etapas de aprendizagem.

Nesse sentido, o presente trabalho busca trazer as contribuições das pesquisas e pedagogias de Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotsky, colocando os autores em diálogo para avaliar as etapas do desenvolvimento de um indivíduo, bem como impacto das interações sociais no curso de sua existência, em especial o papel do desenvolvimento motor intrínseco ao desenvolvimento psíquico.

A partir disto, é importante considerar o que Piaget (1987) aponta sobre a inteligência humana, sendo esta efeito de uma miríade de experimentações sensoriais, ou seja, de base motora, dando forma para as primeiras aprendizagens de uma criança e assim consolidando os primeiros passos para que ela conquiste novos conhecimentos e siga o curso de seu desenvolvimento. Portanto, “[...] a coordenação do sistema sensório-motor é a primeira e última demonstração da inteligência humana.” (FONSECA, 2008, p. 80).

No que tange a Educação Infantil o lúdico deve estar presente nas diversas atividades do cotidiano, pois, pelo que menciona Benedet (2011), na função educativa a criança aprende brincando. Como atividades para desenvolvimento os jogos sensoriais têm suas funções de instigar a desenvolver, visto que utiliza de todos os sentidos do ser humano.

É o que menciona Maria Montessori que aborda com relevância o desenvolvimento infantil através dos brinquedos e brincadeiras, argumentando que é através do brincar que a criança aprende e apreende o que está ao seu redor. A autora é citada por Bozzi (1992) e outros autores por utilizar os métodos e jogos sensoriais no desenvolvimento de crianças e na alfabetização.

2. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando.

Soares (2010) esclarece que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam, se divertem através da ludicidade.

Atualmente, sabemos que a Educação Infantil no Brasil deve possibilitar às crianças ações educativas em confluência com o reconhecimento dos saberes infantis, priorizando o aprendizado e desenvolvimento de suas diferentes linguagens. Para Moruzzi (2014)

as manifestações infantis que ocorrem pelo desenho, pelas histórias por elas contadas, pela expressividade corporal – danças, mímicas, brincadeiras gestuais, pela expressividade musical – cantos orais ou as vocalizações contínuas dos bebês, pelas representações simbólicas do brincar, do faz de conta, etc. Ou seja, as linguagens infantis abarcam toda manifestação infantil que envolve qualquer um destes elementos: a representação, o simbolismo, a oralidade ou a gestualidade e a construção do pensamento. (MORUZZI, 2014, p.17)

Com relação aos objetivos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular, Barbosa (2019) aponta que

As crianças podem desempenhar um papel ativo para consolidar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da Educação Infantil. Desta maneira, acolher e possibilitar experiências educativas, no que tange aos aspectos sensoriais, expressivos, corporais, de movimento e de cuidado, contidos na organização curricular, sinalizam para uma educação que valoriza construções de significados e ambientes desafiadores para as crianças, atendendo as suas diversas especificidades (BARBOSA, 2019, p. 160)

Contudo, como mencionado por Oliva (2021)

ainda é comum encontrarmos na Educação Infantil, práticas pedagógicas que não compreendem a linguagem corporal, como possível elemento para a construção do conhecimento na infância. Dessa maneira, as práticas corporais acabam ficando em segundo plano, ou seja, são secundarizadas em relação às demais práticas pedagógicas que têm como objetivo, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita. Defendo que isso acontece devido a visão dualista de corpo e mente, ainda presente no interior da Educação Infantil, e no forte desejo de antecipação da alfabetização. (OLIVA, 2021, p. 18)

Kishimoto (2003) aponta que desde a implantação das primeiras instituições infantis no Brasil persistem programas rígidos e engessados aos moldes do ensino fundamental. A autora, ainda, assinala que o espaço também não é organizado de modo a favorecer as múltiplas formas de manifestação da criança: o lúdico, o criativo, o artístico, o afetivo, o cognitivo.

Ainda que tenhamos vários avanços em pesquisas e políticas públicas, segundo a autora a educação infantil ainda é predominantemente conteudista. As propostas que valorizam a cultura lúdica como pilar central do currículo das instituições infantis ainda são a margem.

Para Kishimoto (2010), ainda não são abundantes as propostas que acolhem o brincar como centralidade no processo educativo. Segundo Kishimoto (2010), ao permitir a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança.

Compreende-se que ao trabalhar o imaginário da criança na educação infantil o lúdico desenvolve a criatividade através dos objetos pré-dispostos de maneira intencional.

Contudo, compreender a brincadeira e o brincar como pilar central na educação da criança pequena e abraçar a sua função educativa tem sido uma temática amplamente pesquisada nas mais diferentes áreas do conhecimento, em especial, nas últimas décadas.

2.1. A importância do lúdico

O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.

Segundo Horn (2004), o lúdico, ou seja, as brincadeiras jogos e brinquedos, na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvi-

mento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social.

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (HORN, 2004, p.24)

Considerando que a brincadeira é a principal atividade do dia a dia da criança, momento em que ela está de corpo inteiro, Kishimoto (2010) aponta que brincar "é importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar." (2010, p.61). Através das brincadeiras, a criança começa a se situar no mundo, a experimentá-lo, a aprender sobre ele e com ele: objetos, pessoas, natureza, cultura, sentimentos e emoções.

Na mesma via de pensamento, Lev Vigotski (2007) aponta que os processos de criação se manifestam também na tenra infância, uma vez que é possível identificar nas crianças os seus processos de criação e criatividade, aos quais elas expressam em suas brincadeiras. Para o autor: "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação" (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Vigotsky (2009) afirma que a criança, ao brincar e fazer uso dos brinquedos, desenvolve-se cognitivamente e cria outros sentidos para si mesma e para o mundo a partir da imaginação.

Segundo Massa (2015), a palavra jogar, "embora seja derivado do latim *jocare* e não de *ludus*, também é raiz da palavra jogo em várias línguas (como francês, espanhol, italiano, romeno e português). Jogar é uma palavra relacionada

com atividades realizadas para a recreação do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto, astúcia, fingimento e luta, entre outros."

Kishimoto (2010) traz uma ampla perspectiva sobre o jogo pois, para a autora diz que

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser constituído mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. (KISHIMOTO, 2010, p. 13)

Tendo em vista a fala de Kishimoto (2010), como então poderíamos definir jogos sensoriais, uma vez que jogar envolve o uso de no mínimo um dos sentidos? O que demarca a especificidade dos jogos sensoriais?

Segundo Braga (2016), os Jogos sensoriais são uma parte importante do desenvolvimento da primeira infância, pois eles permitem às crianças explorar e aprender sobre seu mundo através do que elas fazem melhor, que é brincar.

A importância de brincar na educação infantil está expressa por lei incluída no "Referencial Curricular de Educação Infantil" (BRASIL, 1998), publicação nacional do MEC. O brincar é uma atividade espontânea e difere do jogo, pois este possui regras e limites, por isso a proposta de utilização destes recursos, deve estar de acordo com a faixa etária abordada na ocasião (Friedmann, 2004,1994).

No entanto, aqui a visão de Braga (2016) está assentada em princípios similares aos propostos por Maria Montessori (2015), em que os jogos sensoriais funcionam como uma forma de desenvolvimento motor fino, uma vez que:

No processo de brincar com esses materiais, as crianças estão construindo as habilidades e os músculos que vão precisar para a escrita e outros demais processos educativos formais. O material de desenvolvimento sensorial tem como objetivo direto a educação dos diversos sentidos e, como objetivos indiretos, a preparação remota para a escrita e Matemática, o desenvolvimento da coordenação motora, da atenção, do equilíbrio, da memória, da criatividade. (BRAGA, 2016).

Portanto, os jogos sensoriais são atividades que envolvem a sensorialidade humana para a realização das brincadeiras/jogos, sendo eles: visão, tato, olfato, paladar e audição. É através dos sentidos que percebemos o ambiente ao nosso redor. Os sentidos são as portas perceptivas que realizam a nossa assimilação no e do mundo (MONTESSORI, 2015).

No livro *A Criança* (2015), Maria Montessori aponta que o desenvolvimento humano desde o início não é dado de forma linear e ascendente. A autora defende que os primeiros seis anos de vida de um indivíduo passam por uma série de oscilações, altos e baixos. Montessori também explica que o desenvolvimento das crianças está relacionado aos períodos sensíveis do desenvolvimento humano.

Tais períodos, segundo a autora, são caracterizados por intervalos ao longo do desenvolvimento, em que a criança está apta e se sente especialmente atraída por um determinado tipo de estímulo ou um tipo específico de tarefa. Nesses períodos, a criança se dedica exclusivamente, e intensamente, ao que lhe atrai a atenção. Quando adquire o conhecimento determinado estímulo, Montessori observa que a criança chega ao estágio da indiferença, e passa para outro estímulo/aprendizado.

Em sua teoria e prática educativa, um dos principais fundamentos que sustentam a obra pedagógica de Montessori é que o próprio ambiente educativo deve ser apropriado para que as crianças possam viver e aprender com liberdade. Segundo Röhrs (2010), "A característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento

externo, organizados de forma a se complementarem". Esses ambientes eram chamados Casas das Crianças, especialmente equipados e adaptados para atender as demandas e as necessidades delas.

Quando falamos de “ambiente”, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. A mestra nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho. (MONTTESSORI, 2015, p. 66)

Além disso, para a educadora, a criança devia ter a liberdade de se desenvolver por si, limitando aos adultos professores apenas a função de observar em silêncio e explicando em poucas e selecionadas palavras alguma instrução, de modo a permitir a aprendizagem fluir, deixando que a criança desenvolva-se livre e naturalmente. (Montessori, 2015).

O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador de laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais. Segundo nossa metodologia devesse ser mais “paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar, é necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador. (MONTTESSORI 2015, p. 69)

Dessa forma, Montessori propôs um ambiente totalmente adaptado e preparado para a vida prática e subjetiva das crianças, conduzindo o aprendizado para o estímulo dos desenvolvimentos motores e criativos através de diversos materiais, trabalhando os sentidos, de forma a desenvolver sua liberdade e autonomia. Para compor este ambiente de aprendizagem, Montessori encomendou

mobílias adaptadas a fim de que as crianças pudessem agir de forma inteligente e acessível para elas mesmas. Segundo a autora, "as mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis permitirão à criança escolher uma posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação." (MONTESSORI, 2015).

A adaptação de objetos cotidianos de adultos para um tamanho possível de ser utilizado pelas crianças em seus processos de aprendizagem são o que Montessori denominou de "objetos auxiliares". Tais objetos em tamanho adequados às possibilidades das crianças foram importantes inserções na pedagogia montessoriana, possibilitando o desenvolvimento e preparo para que elas pudessem praticar na escola os exercícios da "vida cotidiana adulta", preparando-as para ativamente para integração em suas comunidades, famílias, etc., com maior liberdade experimental. Em um ambiente em que há o estímulo da liberdade, os adultos fazem intervenções mínimas, apenas quando solicitado pelas crianças para guiar o aprendizado. Cambi (1999), estudioso da pedagogia montessoriana, diz que

Nas "casas das crianças" a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo, como propunha em O método da pedagogia científica aplicado à educação infantil nas casas dos meninos, de 1909. (p. 495-496)

E segundo a própria Montessori:

A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra "instrutora" é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança. A diferença profunda que existe entre este método e as "lições objetivas"

dos métodos antigos é não constituírem “os objetos” um auxílio para a mestra que os deverá explicar, mas são, eles próprios, “meios didáticos”. Esse conjunto estabelece um auxílio para a criança que escolhe os objetos, pega-os, serve-se deles e exercita-se com eles segundo suas próprias tendências e necessidades, conforme o impulso do seu interesse. Os objetos, assim, tornam-se “meios de desenvolvimento. (MONTESSORI, 2015, p. 87)

Assim, as crianças podem escolher as atividades a partir dos materiais didáticos disponíveis e dos exercícios sensoriais, que serão a base para seus respectivos desenvolvimentos, de acordo com os períodos sensíveis em que estão. A pedagogia montessoriana está assentada no princípio de que "a educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral". Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade" (MONTESSORI, 2015, p. 79).

A autora dá estimada importância ao desenvolvimento da atividade motora, que, segundo ela, é importante para a estruturação da vida psíquica. É através do movimento que se concebe as ideias mais abstratas como a do espaço e do tempo e Montessori observou uma relação profunda entre as ideias abstratas resultarem da maturação dos contatos com a realidade.

Henrique e Sousa (2014) contribuem com a perspectiva de que é a partir dos jogos e atividades lúdicas que as crianças desenvolvem percepção, raciocínio, abstração e as atividades motoras, compreendendo e aprendendo sobre o mundo. Como dito pelas autoras,

As atividades que envolvem ludicidade (pique pique, caça ao tesouro, etc.) têm por objetivo despertar o interesse do aluno sobre um determinado assunto, sem que este aconteça de forma maçante e cansativa, mas sim, fazer com que a criança sinta prazer em realizar a atividade apresentada e ao mesmo tempo em que se diverte. São momentos como esse propiciado ao educando que ao mesmo tempo desenvolve

suas habilidades, sejam elas, cognitivas, motoras ou psíquicas. Permitindo com que o todo seja explorado em sua complexidade e totalidade. (HENRIQUE : SOUSA, 2014, p. 32)

Kishimoto (2010) que aborda o jogo, brinquedos e brincadeiras com possibilidades de uso como recurso na educação. A autora frisa a importância do aprendizado através da ludicidade, onde o brinquedo é criador do objeto lúdico, por trazer o mundo da imaginação, momento em que a criança aprende através do faz de conta. Kishimoto (2010) afirma que

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade. Para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO 2010, p. 05).

Fundamentando-se no lúdico, no jogo e na brincadeira, Maria Montessori desenvolveu uma ampla gama de exercícios sensoriais que atualmente são utilizados na educação infantil. Esses exercícios são acompanhados de materiais em que o objetivo é chamar a atenção das crianças para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho). A partir da observação das crianças, é possível ir do concreto, desenvolvendo a consciência corporal e motora, para o abstrato.

Baseia-se na observação de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu uma série de materiais didáticos que são um dos pilares de seu trabalho enquanto educadora. Como exemplos desses materiais: os blocos maciços de madeira para encaixe de cilindros, encaixes geométricos, letras em lixa, os materiais utilizados para exercícios da vida diária e o material dourado. (MONTESSORI, 2015).

Quanto aos jogos e exercícios, estes foram pensados para contemplar os 5 sentidos da criança e além. Os jogos e exercícios sensoriais visuais, por exemplo,

desenvolvem a visão e propõem a prática da capacidade de observação do educando. A criança passa a reconhecer diferentes tipos de cores, características e formas (Montessori, 2015).

2.2. O lúdico através dos jogos sensoriais e a aprendizagem

O lúdico é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da criança de maneira significativa e prazerosa.

Almeida (2014) complementa as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porque colabora na sua formação, no seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente no desenvolvimento de uma autoestima satisfatória.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2014, p. 41).

Os jogos sensoriais e motores trabalham a coordenação motora do educando, desde o trabalho com as mãos, que para Montessori tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, assim como o desenvolvimento motor do corpo inteiro. Há também os jogos sensoriais táteis, que são a forma em que os educandos aprendem sobre o tato, a reconhecer e diferenciar distintas texturas e materiais.

Os jogos sensoriais olfativos funcionam como um vetor de aprendizado do olfato, sentir os cheiros e aprender a desenvolver senso crítico, por exemplo, como entender quando não é mais possível comer uma determinada comida,

reconhecendo pelo cheiro quando não será bem vinda ao organismo. Por fim, os jogos sensoriais gustativos ampliam a percepção da criança sobre novos sabores. (Montessori, 2015).

Caminhando em direção a um horizonte parecido com o de Montessori no que diz respeito à importância da sensorialidade, Jean Piaget (1967), fez um profundo estudo sobre a psicologia da aprendizagem, com ênfase nas relações entre motricidade e inteligência. A partir de suas pesquisas, ele descreve as etapas do desenvolvimento mental da criança e aponta que o período que compreende o nascimento até a aquisição e manejo da linguagem é marcado por intenso desenvolvimento mental e é decisivo para a evolução psíquica do indivíduo. O autor também traz a importância do desenvolvimento sensório-motor como algo fundamental para um indivíduo nos primeiros estágios da vida (24 meses, aproximadamente), em que está a compreender o mundo que o cerca.

Também em semelhança com o pensamento de Montessori, Lev Vigotski, segundo Oliveira (1997), oferece a perspectiva de que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento humano e é intrínseco à maturação das funções psicológicas associadas à espécie humana. O organismo tem o seu processo natural de maturação, mas, segundo Vigotski, é o aprendizado que proporciona o despertar interno, e este é conectado ao ambiente social no qual o indivíduo se encontra. Se um indivíduo isolado não tem acesso à linguagem escrita, por exemplo, seguirá o curso de sua vida sem ser alfabetizado, porém a maturação de seu organismo ocorre como com qualquer outro ser da espécie. Neste sentido, aprendizado, segundo Vigotski, é

o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). (OLIVEIRA 1997, p. 57)

A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social. Vigotski perspectiva duas noções: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real trata-se do desenvolvimento em que a criança, de forma autônoma, consegue alcançar por si mesma. Já o potencial, segundo ele, é tudo aquilo que a criança tem como potência para ser desempenhado, porém com a instrução de uma pessoa adulta (OLIVEIRA, 1997) ela avança de forma mais orgânica.

Segundo Oliveira (1997), essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski, pois o psicólogo atribui extrema importância nas interações sociais para o desenvolvimento psicológico.

Além disso, para ele, nem toda tarefa pode ser realizada, mesmo com intervenção de pessoas mais experientes, pois o êxito da tarefa está relacionado com a capacidade de assimilação da criança em aprendizagem. Por exemplo: uma criança de 5 anos pode montar uma torre de cubos sozinha, mas uma de 3 precisará de instruções, enquanto uma de 9 meses não conseguirá nem mesmo com ajuda. Dessa forma, o desenvolvimento potencial significa também a compreensão dos processos e da importância da interferência de outras pessoas e do meio social, que vão afetar de forma significativa o desempenho individual.

Assim como Vigotski, Piaget diz que a inteligência é a síntese da organização interna de um indivíduo, ao passo em que este assimila e incorpora características do meio. Jean Piaget, em sua obra, aponta que o conhecimento é fruto e efeito das trocas existentes entre o organismo e o meio ambiente. Tais trocas, segundo o autor, são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer.

A interação organismo-meio ocorre através do que Piaget chama processo de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação. Portanto, para o autor, a inteligência está relacionada à relação dialética entre as características do “ser” (inato, biológico) e do “incorporar” (meio). (PIAGET, 1987).

Barbosa (2010), explica que o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, pois através dele ela consegue aprender com mais facilidade, com os jogos e brincadeiras, além de uma prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social.

Através das atividades lúdicas o professor possibilita um crescimento permanente do conhecimento auxiliando o aluno a ter confiança e espírito, crítico sobre a atividade.

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

Através das atividades lúdicas de acordo com Barbosa (2010), pode-se auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa; não é, também, difícil, coisa tão especial estimulá-lo à ação, como também ao pensar.

Assim é interessante notar que Vigotski e Piaget estão em caminhos parecidos quando dão ênfase à importância dos seguintes aspectos: 1) desenvolvimento sensório-motor relacionado ao desenvolvimento psíquico e emocional; 2) o impacto do ambiente nos processos de aprendizagem, assimilação e compreensão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto deste estudo foi a investigação da Importância do Lúdico através dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil para aprendizagem. Para tanto foi realizado uma pesquisa bibliográfica através de um levantamento teórico objetivando a compreensão do conceito lúdico dos jogos e brincadeiras procurando

diagnosticar como os mesmos podem auxiliar na aprendizagem das crianças da educação infantil.

Através das pesquisas ficou constatado que o lúdico promove na educação infantil uma prática educacional de conhecimento de mundo, oralidade, regras e socialização.

Percebe-se que o lúdico aliado aos jogos e brincadeiras é de fundamental importância para aprendizagem das crianças da educação infantil, pois ensinam brincando e colocam regras às atividades planejadas pelo professor.

A criança que brinca na educação infantil aprende de maneira lúdica e atribui sentido ao mundo que é assimilado e interpretado de maneira significativa e prazerosa.

A brincadeira é uma metodologia de aprendizagem que auxilia no ensino dos conteúdos escolares, pois ao brincar a criança aprende sem medo de errar se socializando através da convivência com o outro.

Desta forma o estudo constatou que ensinar ludicamente através dos jogos e brincadeiras torna a aprendizagem da educação infantil significativa e prazerosa, porque ambas proporcionam um aprendizado sem cobranças.

REFÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança** 13/10/2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%ADico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx> cesso em 02 de abril de 2022.

BARBOSA, R. F. M., DEL RIO MARTINS, R. L., & MELLO, A. da S. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e Retrocessos**. Movimento-Revista De Educação, 147-172, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>>

BENEDET, Jaison Casagrande. **Atividades Lúdicas e as Contribuições para a Educação Infantil** Universidade Do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma - SC, 2011.

BOZZI, Patrícia Rosi. **O Método Montessori como meio do desenvolvimento sensório-motor em Pré-escolares**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1992

BRAGA, Tânia Mara Miranda Lopes. **Maria Montessori e a ludicidade na Educação Infantil**. Universidade Candido Mendes AVM - Faculdade Integrada. Monografia. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R201987.pdf> (Acesso em: 02/05/2022)

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2018

Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. (Encyclopaideia).

FONSECA, Vitor da. **Da embriologia motora à embriologia mental: introdução à obra de Piaget**. In: FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 75-103.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa Jogos Sensoriais Para a Educação Infantil: Percepção e desenvolvimento bioecológico**. Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Área de concen-

tração: Educação. UFPA. Belém, 2016.

HENRIQUE, Hosana Costa; SOUSA, Maria Caliman de. **Atividades Lúdicas e o Desenvolvimento da Linguagem Oral em Crianças de 4 anos de idade na Educação Infantil**. Brasília, 2014. Disponível em <http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/6fcf1c1b7e-33a700fc64d06c718510f4.pdf> (Acesso em: 02/07/2022).

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do conceito**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista. Ano IX. n. 15. p. 111-130. 2015. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/2460/2029/>>

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1969.

MONTESSORI, M. **A criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugália, 1906. Comunicações • Piracicaba • Ano 22 • n. 2 • p. 391-413 • Ed. Especial. 2015 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2e391-413> 412

MORUZZI, A.B. **Linguagens, interações e brincadeiras – preposições para o currículo na educação infantil**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, vl.3, n.05, jul./dez. 2014.

OLIVA, Mariana Faria. **Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação Infantil**. Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação. UERJ. Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RÖHRS, Hermann. **MARIA MONTESSORI**. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> acesso em 25 de março de 2022.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR A LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Kelly Maria Bastos Paulo Moreira
Ivana Esteves Passos Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Em suas elucubrações no chão de sala de aula, a partir das reflexões e debates constituídos no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, a pesquisadora delineou um estudo cuja premissa é a transmissão, para outros professores, dos caminhos possíveis de letramento literário na primeiríssima infância, visando abordar a leitura de literatura, mediante as estratégias de leitura, com a descrição e análise das mediações pedagógicas literárias vivenciadas na atualidade. Concomitantemente, por meio de tais práticas de mediação, desvelar a aprendizagem das crianças que, na primeiríssima infância, ficam em tempo integral dentro das salas de Berçário e Maternal I na creche e que podem usufruir por meio dos livros, das histórias e do mundo literário, de uma aprendizagem significativa, mediante uma proposta sistemática de compreensão leitora, para a construção de um leitor ativo.

Nos três primeiros anos de vida, incluindo a vida intrauterina, temos a Primeiríssima Infância, recorte que se sustentou nas descobertas da neurociência, que apontam o intervalo em questão como o mais relevante entre os períodos sensíveis do desenvolvimento cerebral. Estudos da neurociência mostram que o cérebro das crianças passa por uma intensa fase de amadurecimento entre a gestação e os 2 anos, tendo uma grande capacidade de absorção do ambiente que são determinantes para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, e por isso, é preciso analisar e ter muito cuidado com os estímulos nessa fase. Também é nesse período que as sinapses (comunicação entre os neurônios) se desenvolvem por meio das interações que estimulam os sentidos, como o tato, a audição e a

visão, possibilitando à criança se perceber no mundo, e também perceber o outro, estabelecendo desse modo laços afetivos que a ajuda desenvolver sua memória.

No período posterior, que vai dos 4 aos 6 anos de idade, os estudos mostram que é possível observar que a criança passa a ter maior autonomia, além de conseguir se expressar, ela já consegue desenvolver diversas atividades sozinha e sua cognição, ou seja, a busca de conhecimento sobre o mundo, é mais complexa, podendo ser estimulada a uma ação mais ampla sobre seu fazer.

E a leitura de literatura é uma forte ferramenta que permite receber e transferir com proximidade, aconchego e afeição ao saber, pois são nas experiências de leitura oportunizadas nessa primeiríssima infância, muito antes da leitura alfabética, que estão as bases da vida emocional e cognitiva desses pequenos, assim como também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem a flor da pele, a flor de um abraço. (REYES, 2010, p. 47).

Dessa forma, a possibilidade de utilizar a literatura infantil para colaborar no processo de alfabetização é um guia, e essas orientações podem e devem estar no cotidiano da educação infantil. É preciso lembrar que, a partir do momento em que a criança se engaja na comunicação oral com o mundo literário, ela começa a desenvolver as habilidades que a tornam um leitor eficaz.

2. LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

É na primeira infância, que as crianças aprendem a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva; Renata Junqueira de Souza, (2019), falam que na primeira infância, que o bebê mais aprende e de forma extraordinária. De uma semana para a outra, o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e de linguagem das crianças passam por mudanças significativas. Portanto, nos primeiros três anos após o nascimento do bebê, os adultos que com ele convivem devem ler, cantar, recitar e contar muitas histórias para ele. As autoras complementam dizendo que o bebê no início de sua vida, não pode ser avaliado somente com um ser biológico, necessitando exclusivamente atender as suas necessidades vitais.

Assim Giroto e Souza (2016, p. 60) corroboram com as autoras Modesto Silva; Souza (2019) e esclarecem no primeiro ano de vida dá-se início ao seu desenvolvimento intelectual da criança, começando assim a formação e o desenvolvimento das percepções táteis, linguísticas e visuais, isto é, a criança dá início à orientação visual pautando suas ações com o que é visto.

Dessa forma Modesto Silva; Souza (2019, p. 32) discorrem que:

Quando o professor conhece a importância do espaço para os bebês, o que veem e como veem, e quando sabe como e por qual motivo os menores manipulam determinados objetos e instrumentos e não outro tem mais condições de preparar cenários e atividades que favoreçam o desenvolvimento da inteligência e da personalidade por meio das vivências diversificadas constituidoras do repertório socio-cultural dos pequenos.

A leitura na primeira infância pode ser estimulada em vários ambientes, essencialmente se forem aguçados os cinco sentidos das crianças, atendendo suas necessidades emocionais e físicas, podendo ser esses ambientes como a casa, oferecendo ocasiões agradáveis no quarto, na cozinha, na sala e até mesmo no jardim, ou até mesmo em espaços sociais como parques, escola onde será proporcionado experiências literárias (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

A respeito da recepção literária na primeiríssima infância, Azevedo (2006, p. 11) garante que “a interação precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito”, visto que a criança é capaz de distinguir o mundo, ampliar seus horizontes nos aspectos cognitivos, linguístico e cultural, bem como descobrir “[...] raízes para uma adesão frutificante e efetiva à leitura”.

Em meio às oportunidades de oferecer o mundo de histórias para os pequeninhos estão à enunciação do texto escrito do jeito que ele está impresso no livro e com o apoio nas mãos do professor; a recontagem da narrativa pode ser feita usando as próprias palavras do mediador e diferentes recursos (como instrumentos musicais, bonecas e outros objetos) (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Todas essas formas da história trazem benefícios para bebês e crianças, pois podem realizar ações psicológicas nos primeiros estágios da vida, portanto, quando o professor planeja compartilhar a narrativa, um elemento a ser analisado é o modo como irá contar a história. É importante notar que esta apresentação se refere ao método de fornecer o enredo, incluindo como mencionado acima, contar e usar o livro diretamente, não apenas "ler em voz alta" para as crianças (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019, p.67).

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (BRASIL, 1998, p.143)

Portanto, a leitura na primeira infância ajuda de forma significativa no desenvolvimento cognitivo da criança, instigando o interesse pelos livros, bem como, faz com que a criança vá se familiarizando com o objeto. Para Reyes (2010, p.22) “a primeiríssima infância, fase desde o nascimento até aproximadamente sete anos, é a mais adequada para o desenvolvimento de hábitos a serem levados por toda a vida” comprovando a importância de oferecer os livros nessa idade.

Assim, a primeiríssima infância é a etapa mais sensível para estimular o gosto pela leitura, assim como toda mensagem instituída à criança tem fundamentalmente uma habilidade formadora.

Na leitura, conforme o professor mediador nomeia as ilustrações e situações das páginas que são passadas, sua voz ensina que as imagens se juntam e formam uma história (REYES, 2010).

Dessa forma, quando o professor mediador ler uma história para as crianças, é preciso antes de tudo conhecê-la, pois não pode acontecer por parte do leitor demonstrar que não está familiarizado com as palavras que pode deparar no texto, ou até mesmo expor dificuldades em falar os nomes dos lugares ou personagens.

3. ONDE TUDO COMEÇOU...

LIVROS E LEITURA PARA BEBÊS: SINÔNIMO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Os livros não são muito importantes na aproximação à literatura. O livro é, a princípio, um brinquedo, mas esse brinquedo traz histórias, cenas, dramaturgias, e lança narrativas. Por isso, nos três primeiros anos de vida, os adultos que convivem com o bebê devem ler para ele, cantar, recitar e contar muitas histórias.

Fundamentamos a relevância dessas práticas em Vigotski (1996), quando ele considera que:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. (p. 285)

E é nesse período da vida, que o bebê mais aprende e de maneira surpreendente. De uma semana para outra, são perceptíveis consideráveis mudanças no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e linguístico dos pequenos. Por isso, nos três primeiros anos de vida, os adultos que convivem com o bebê devem

ler para ele, cantar, recitar e contar muitas histórias. Fundamentamos a relevância dessas práticas em Vigotski (1996), quando ele considera que:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. (p. 285)

No primeiro ano de vida, os pequenos aprendem a sorrir intencionalmente; estabelecem diálogo comunicativo com outros, exercitando seu aparelho fonador e treinando sua expressão corporal; e começam nessa fase a expressar suas necessidades.

Vale ressaltar que ao pegar, ouvir, morder, sentindo diferentes objetos, por exemplo, os livros, forma-se na criança pequenininha a percepção, a atenção, a comunicação, sendo que essas vivências acumuladas com as atividades focadas no objeto-livro passam a criar a memória.

Nesse sentido Modesto Silva; Souza, (2010, p. 65) ressaltam. Ao ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, você poderá notar que eles repetem sons, observam atentos, mimetizam movimentos faciais e gestuais que você realiza. Trata-se de uma oportunidade importante de incremento das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem.

A esse sentido Citamos a autora Ivana Esteves Passos de Oliveira, (2018) em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros - a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo, a performance de cinco autores”, A saber (Elizabeth Martins, Francisco Aurélio Ribeiro, Ilvan Filho, Neuza Jorden e Silvana Pinheiro), de modo que pudessem tornar explícitos seus procedimentos.

No entanto segundo Oliveira (2018), a literatura infantil capixaba remonta ao século XIX, seguindo o estilo da época, de cunho colonialista. A partir da

década de 1980 começa a ter uma maior produção, apesar de apresentar um crescimento ao longo dos anos. Tal fato se deve às ações culturais relacionadas ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) do Ministério da Educação e à Universidade Federal do Espírito Santo, através da criação da disciplina de literatura infantil, posteriormente extinta.

Francisco Aurélio Ribeiro¹, em seu artigo “A literatura feita para crianças e jovens do Espírito Santo”, afirma que:

A literatura escrita para crianças e jovens, sobretudo a feita em sociedades conservadoras e provincianas como as do Espírito Santo, até os anos 80 deste século, possui fortes marcas ideológicas. Refiro-me aqui ao conceito marxista de ideologia, que tende a ‘esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política.’ [...] Professores, escolas e livros (dentre os quais os de literatura) têm servido de instrumento ideológico do sistema capitalista, conservador, injusto, ora a serviço do Estado ora da Igreja, nos últimos séculos (RIBEIRO, 1996, p. 135).

Assim Ribeiro (1996) chama atenção, em seu artigo, sobre o caráter formativo da obra endereçada à criança, com observância ao poder e com direcionamentos, já, de profissões. Outro destaque feito é o fato de a obra, já no seu início, na introdução, denominada ‘Advertência’, mostrar a preocupação do autor para com os obstáculos enfrentados por quem se dedicava a “semear a literatura”.

Alguns autores ainda continuam a produzir literatura para crianças. Esses autores evidenciam que o Espírito Santo mostrou sua capacidade produtiva no setor de livros voltados para crianças, estimulado pelas leis de incentivo à cultu-

1 O professor Francisco Aurélio Ribeiro criou a disciplina de Literatura Infantil e Juvenil na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na década de 1980, tendo proposto a mesma disciplina quando da criação do curso de mestrado em Letras, na década de 1990. No entanto, no momento presente, a disciplina “Literatura Infantil e Juvenil” não é mais obrigatória em nenhum curso de graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (sendo, no momento, optativa para as licenciaturas em Letras e Pedagogia); e, na pós-graduação, foi suprimida da matriz curricular, não figurando sequer como uma optativa.

ra e, mais recentemente, pelos editais do governo do Estado. Um dos resultados desse apoio público foi a consolidação de novos autores no mercado a partir do século XXI. Entre eles, podemos citar: Neusa Jorden, Marta Samôr, Ilvan Filho, Lilian Menengucci, Daniela Zanetti, Charles Araújo, José Carlos Mattedi, Zappa.

O projeto “Viagem pela Literatura” Oliveira (2018, p. 55) comenta sobre Elizete Caser Rocha, surge com o objetivo principal de incentivar a prática da leitura e contribuir para a cidadania, proporcionando, dessa forma, o acesso democrático ao livro e à leitura, de forma lúdica e prazerosa, ainda, a figura do contador de histórias. Muitos artistas tiveram a função de contador de histórias no projeto, conforme levantamento realizado nos registros de divulgação: Rodrigo Campanelli, Colette Dantas, Ednardo Pinheiro, Rosi Andrade, Willian de Oliveira, Silvana Pinheiro, Silvana Sampaio, Silvana Sarlo, Fabiano Moraes, Leda Batista, Fernando Soledade, Bete Broetto, Suely Bispo, Clayton Passos, Zé Antônio, Thaís Bicalho, Margareth Maia, GabKruger e Shita Yamashita, Ananda Rasuck, William Rodrigues, dentre outros.

Alguns desses contadores, segundo Oliveira (2018, p. 56) com o tempo, começaram a escrever suas próprias obras literárias – o que demonstra, possivelmente, que, além da relevância do projeto na formação de leitores e na divulgação e distribuição da literatura, há um espaço importante formação também de escritores e demais profissionais do campo literário passou a contemplar também uma atenção especial ao ilustrador de livros infantis, tendo em vista a valorização das imagens.

4. LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE SOLÉ (1998), GIROTTO E SOUZA (2010)

Uma vez percorrido esse divisor de águas, em uma segunda paisagem teórico-prática, a intenção é destacar a importância das estratégias pedagógicas para trabalhar a leitura, pois, conforme Girotto e Souza (2010, p. 65), existem algumas estratégias de leitura presentes nesse processo e que podem auxiliar a compreensão do que se lê.

De acordo com as autoras, Girotto e Souza (2010), por exemplo, uma das estratégias elencadas é a inferência, que consiste em arriscar um palpite, uma fala pelas entrelinhas de um tema, do que está sendo mostrado, do que ainda não foi dito, do que já foi visto. De acordo com as autoras, ao ouvir uma história, ao olhar uma imagem, as hipóteses, as inferências podem ser criadas com base naquilo que acontecerá e no que pode acontecer a partir do que vai ser contado. Desse modo, essas estratégias possibilitam construir pontes de interlocução do que está sendo narrado com o que pode vir a acontecer na história.

A partir da atualização do conhecimento prévio do pequeno leitor/ouvinte, é possível continuar compreendendo e aprendendo sobre o lido não apenas durante a leitura, mas mesmo depois dela, a partir da utilização de ações diversas que funcionam como estratégias de compreensão, colaborando para a formação dos leitores, mesmo que ainda sejam bebês (SOLÉ,1998).

Voltemos à fascinação do bebê pelas palavras para buscar nelas os materiais e as estratégias: o livro, a mão que toca, a voz que conta, guia, e inventa palácios. Para Reyes (2010), talvez sejam essas estratégias simples e talvez seja isto simplesmente um mediador: a voz que conta, uma mão que inventa palácios e arquiteturas impossíveis; alguém que abre as portas proibidas e que traça caminhos e conexões entre livros e leitores.

Para tanto, o professor faz isso ensinando a utilização de estratégias de leitura que ajudam a criança aplicar seu conhecimento prévio e, ao mesmo tempo, atualizando-o e permitindo inferências para compreender o que ela ainda não sabe (SOLÉ, 1998)

No caso dos bebês, os diálogos planejados, antes mesmo do falar ou do narrar, apresentam condições para “o ler e o compreender”, para que a criança ouça e se interesse pela história, seja porque as ilustrações são atraentes, a narrativa é melódica ou as crianças começam a perceber uma semelhança ao seu cotidiano e aos temas que lhes interessam, talvez pelos sentimentos que evocam, nascendo dessa forma à percepção, a compreensão e o seu significado (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Para além de mediador ou de professor ou como queira ser chamado, trata-se de um ser humano com áreas de luz e sombra; com uma vida secreta e uma história de palavras. E Lopes afirma.

Seu trabalho como a própria literatura é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é basicamente ler. E os seus textos de leitura não são somente os livros, mas também os seus leitores: quem são, como se chamam, que temem, que sonham... (LOPES, 2016, p. 51)

Assim, os professores utilizam a metodologia de estratégias de leitura, no entanto ler se trata de uma atividade voluntária e prazerosa, crianças motivadas aprendem a ler e os professores adequadamente fundamentados, a ensinar. Solé (1998) acredita que a habilidade de leitura pode ser ensinada e, uma vez aprendida, pode ser utilizada nas mais diversas situações.

Para a autora, o leitor não começa sua concepção quando aprende decodificar cada letra individualmente, os bebês, por exemplo, de pequenos detalhes das ilustrações, porém, de forma participativa, utilizando seus conhecimentos prévios para entender o texto verbal ou visual.

De acordo com Solé (1998, p. 24),

O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva [a interativa] ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Conforme Solé (1998), “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 89). Como praticar a leitura se trata de uma atividade espontânea e prazerosa, crianças motivadas aprendem a ler e os professores apropriadamente motivados, a ensinar.

5. CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS

O presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, uma vez que a produção e coleta de dados aconteceram através de observação, dos professores (as) que lecionam no CMEI “Menino Jesus” no município de Presidente Kennedy-ES e o desenvolvimento da oficina para professores de formação literária com estratégias de leitura com livro da literatura infantil “O Gato Verde” do Escritor e Ilustrador Capixaba, Ilvan Filho, contemplando a priméiríssima infância.

Essa compreensão vem ao encontro das ideias apresentadas por Ludke e André (1986), sobre pesquisa qualitativa:

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

No entanto, também é possível compreendê-la numa perspectiva de pesquisa-ação, uma vez que, ao produzir e coletar dados como pesquisadora/professora, interage-se com elas, e essa interação modifica os sujeitos pesquisados e a pesquisadora, enquanto pessoal e profissional.

Nesse sentido, a pesquisa tem o envolvimento do pesquisador na própria situação. Como nos diz Thiollent (1998, p. 14), trata-se de uma pesquisa “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo”. No caso desta pesquisa, configura-se uma associação dada pela relação profissional e o objeto de estudo: a prática pedagógica.

A geração dos dados se deu pelo registro da prática educativa será utilizado a pesquisa-ação como metodologia de trabalho. A pesquisa-ação é definida de

acordo com a perspectiva de (THIOLLENT, 1986) como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa metodologia é caracterizada pelo papel ativo dos pesquisadores junto aos sujeitos da pesquisa. Através da pesquisa-ação buscou-se esclarecimentos tendo como base levantamentos bibliográficos e foi aplicado um questionário digital Google Forms semiestruturado com perguntas abertas e fechadas a cada uma das seis (06) professoras regentes das turmas dos berçários e maternal I do CMEI “Menino Jesus” no município de Presidente Kennedy-ES. Foi realizada também uma oficina para professores de formação literária na primeiríssima infância com estratégias de leitura com livro da literatura infantil “O Gato Verde” do autor capixaba Ilvan Filho, com três (3) professoras regentes das turmas do berçário I e II e maternal I contemplando a primeiríssima infância.

6. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Foram convidados a participar da pesquisa, um grupo de 06 professores do Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”, com intuito de compreender como os professores da CMEI realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos nas salas de Berçários e Maternal I de forma a contribuir para o nascimento e construção de um leitor desde a primeiríssima infância.

As informações foram coletadas através de um questionário online, enviado por e-mail e pelo WhatsApp, aos professores do CMEI Menino Jesus. Todos os 06 professores manifestaram interesse na participação da pesquisa, e responderam os questionamentos.

Em relação à formação acadêmica das docentes entrevistadas, em que as seis entrevistadas, possuem graduação em pedagogia, as seis possuem especialização (Lato sensu) e duas possuem especialização (stricto sensu). Destas seis docentes entrevistadas, uma tem menos de 5 anos, uma entre onze e quinze anos e uma com mais de vinte

anos de atuação na docência, e as demais, ou seja, três professoras têm entre cinco e dez anos atuando na docência. Em relação ao tempo de atuação na docência, interrogamos sobre o tempo em que as docentes lecionam na Instituição de Ensino. Das seis professoras entrevistadas, uma respondeu que leciona 1 a 2 anos, uma entre 3 e 5 anos, duas entre 6 a 9 anos e as outras duas responderam que lecionam a mais de 10 anos.

Tendo em vista os dados relacionados ao perfil dos docentes, e obtendo tais informações, para Reyes (2010), a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar e conseqüentemente, a formação de seus profissionais também deve pautar-se nele. E com isso, como forma de conhecermos melhor os educadores que estão atuando no ensino infantil.

Todos os professores entrevistados afirmam positivamente sobre a importância da leitura de literatura para as crianças em sala de aula. A partir desse resultado, observamos que as docentes relataram vários autores reconhecidos mundialmente por suas obras clássicas. Para Parreiras, (2012) O tipo de literatura, o gênero da narrativa ou a própria criança indicarão se a situação pede o ler ou o contar.

A este respeito, Parreiras (2012) assinala que a aproximação entre os pequenos e os livros não pode esperar efeitos instantâneos. Porque é manuseando e tocando os livros, pouco a pouco, que a criança é introduzida no universo mágico da literatura, pois assim ela conhecerá outras experiências que apurarão o olhar, o observar, o ouvir, importantes para a apreciação artística e estética.

Todos entrevistados afirmam positivamente que já participaram de algum curso e formação continuada para Educação Infantil e observamos que as docentes estão sempre buscando novos conhecimentos. A formação continuada centrada do ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995), para o autor “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (1995, p. 27). A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica, a formação é direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade.

Todos os professores entrevistados acreditam que é importante o ensino da leitura literária ainda na primeiríssima infância. Reyes, (2010) diz que as mediadoras de leitura na primeiríssima infância aproveitam toda a cultura oral: acalantos, cantigas de roda e outras brincadeiras, parlendas, trava-línguas, contos de fada, que possuem valor afetivo, musical, cultural, e podem ser educativos, colaborando no desenvolvimento cognitivo dos infantes, além de aprimorar a linguagem; mas também apoiam suas práticas de mediação em textos escritos, valendo-se, às vezes, da leitura de narrativas curtas, ou até convidam a criança a “ler” junto a partir dos livros de imagem, estimulando sua imaginação, cognição e a expressividade (REYES, 2010, p. 18).

Ficou evidente que no cotidiano que a prática de leitura literária na primeiríssima infância acontece, cinco dos seis professores afirmam realizar a leitura literária semanalmente, os resultados também indicam que uma das professoras/educadoras escolheu a opção outros que induz que a mesma utiliza leitura diariamente, demonstrando a importância do trabalho de leitura literária e contação de histórias para os bebês, demonstrando abertura a pesquisadora o desejo de apreender as diversas possibilidades de se oportunizar a leitura e a contação de histórias aos pequenos, confirmando o que Cunha, (1990) expõe sobre a fase pré-mágica das crianças menores que ainda não conseguem articular as palavras, apontavam para as ilustrações dos livros, balbuciavam ao folhear as páginas e procuravam os olhos das mediadoras como que para dizer “- Veja, que bacana!

7. RESULTADOS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: APLICABILIDADE DA OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

As oficinas de formação para professores, com Estratégias de Leitura se fez a partir do Livro da Literatura Infantil “O Gato Verde” do Autor Capixaba Ilvan Filho, contemplando a Primeiríssima Infância.

As oficinas de formação para professores que tem por objetivo colocar em prática as estratégias de leitura literária na primeiríssima infância abordada nos

capítulos anteriores. Assim as oficinas foram dispostas em quatro aplicações, que por escolhas das professoras participantes da pesquisa, as oficinas foram aplicadas com uma professora em uma sala a cada dia, no período matutino. Cada oficina teve no máximo 60 minutos para a sua aplicação.

As oficinas foram dispostas em três momentos que foram auxiliadas e intermediadas pelas oficinas de formação literária a partir da literatura capixaba “O Gato Verde” do autor Ilvan Filho.

A escolha por um autor capixaba possibilita o pertencimento e a produção de processos Indenitário com a literatura e a pesquisa, tais são: Oficina 1: A ação de mediação do professor pesquisado, sala do Berçário I; Oficina 2: A ação de mediação do professor pesquisado, sala do Berçário II; Oficina 3: A ação de mediação do professor pesquisado, sala do Maternal I.

Em supra, para que as oficinas cumpram o seu objetivo elas foram divididas em quatro dias: Primeiro dia: reunião com os professores; Segundo dia: Berçário I (faixa etária de idade: zero a 1 ano e 2 meses); Terceiro dia: Maternal I C (faixa etária de idade: 2 anos a 3 anos); Quarto dia: Berçário II (faixa etária de idade: 1 ano e 2 meses a 2 anos).

Ao finalizarem-se os trabalhos de oficinas, a pesquisadora encerrou agradecendo a participação de todos.

E segue fazendo um pequeno relato das observações realizadas durante a aplicação das oficinas.

Observou-se que nas salas e em toda instituição de um modo geral, os painéis são trabalhados com temáticas relacionadas conforme calendários das datas comemorativas orientados pelo setor pedagógico podendo reprimir e/ou até mesmo acomodar a criatividade do professor que com o tempo acaba se rotinando a um fazer limitado e restrito a estas orientações.

E esta pode ser uma das razões, pelas quais nenhuma das professoras nas salas pesquisadas buscaram preparar o ambiente de maneira significativa e

aconchegante para a leitura e mediação da história do livro “O Gato Verde”. Nada na sala remetia alguma ideia ou imagem que instigasse a curiosidade dos pequeninos, apenas a temática proposta do mês.

Também se notou que nenhuma dessas salas tinha o cantinho da leitura que é uma das opções mais simples quando a instituição não dispõe de um espaço para a leitura e para os livros. Na verdade, a instituição tem uma sala titulada como brinquedoteca que acaba tendo também, o ambiente para outras utilidades diferentes a sua função.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se baseou acerca das inquietações da pesquisadora no seu fazer como professora. Em sua trajetória educacional e profissional se deparou com inúmeras dificuldades e realizações. Através de seu contato com a leitura, surgiu o interesse de se trabalhar as estratégias de leitura na primeiríssima infância com o livro da literatura infantil “O Gato Verde” do Autor capixaba Ilvan Filho.

Mediante a isso, a pesquisadora se propôs a estudar como as estratégias de leitura na primeiríssima infância, juntamente com a literatura infantil de Ilvan Filho fim de contribuir para o desenvolvimento da leitura na primeiríssima infância. Para isso, a pesquisadora aplicou oficinas de leitura na primeiríssima infância para professores, baseados nas teorias de Giroto e Souza (2019), Parreiras (2012), Reyes (2010) e Modesto Silva (2019).

Para além da função mágica da literatura e da leitura realizada em voz alta pelo mediador e a contação de histórias, práticas que usam o livro são muito importantes para a formação leitora de bebês e crianças de até três anos, pois o suporte é um objeto cultural e favorece o desenvolvimento da percepção visual e do cognitivo, pois, em uma “leitura” individualizada ou mesmo numa leitura compartilhada, as crianças podem criar hipóteses a respeito: do conteúdo, fazendo relações com outras histórias ou fatos de seu cotidiano; da compreensão linguística; da expressão oral, ao recontar a história; da socialização; e da demonstração de seus sentimentos.

Estes que propõem uma visão mais ampla de como o ensino da leitura na primeiríssima infância e com estratégias de leitura a partir de livros da literatura infantil é impactado pela forma do ensino e pelo meio que está inserido certamente é palpável nas ideias e ações das professoras que responderam os questionários e participaram da oficina de formação para professores.

Em consonância a isso, na aplicação das oficinas foi perceptível notar que as professoras ao lerem o livro em estudo “O Gato Verde” de Ilvan Filho, se entusiasmavam com cada leitura e traziam reflexões importantes que contribuíam para a construção do perfil leitor crítico e autônomo. No decorrer das oficinas foi notório a evolução das professoras mediadoras nas habilidades e na compreensão das estratégias. O intermédio da pesquisadora foi de grande valia para estimular essa evolução na compreensão e construção das estratégias e habilidades.

É importante dizer que o engajamento com o livro “O Gato Verde” de Ilvan Filho foi muito importante para este processo. Com os posicionamentos dos bebês, ficou depreendido que o autor teve uma intencionalidade clara em seu texto e ilustrações, seus objetivos estavam traçados e eram perceptíveis, bem como a linguagem e a formação do discurso, a forma como aborda as histórias, os vocabulários, as repetições, as transposições entre fatos reais e imaginários e outros aspectos que conseguiram aproximar a criança da história. Os bebês percebiam isso, eles ouviam as histórias e conseguiam estabelecer as relações com o outro.

Frisamos, por fim, que a idade do bebê não é um impedimento para realizar a leitura, e que a inserção dessas práticas na rotina dos Centros de Educação Infantil, contribui para que eles iniciem mesmo tão pequeninos, o seu letramento literário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação literária**. Guimaraes: Opera Omnia. (2006).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: Teoria e prática. São Paulo: Ática, 1990.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2016.
- LÓPEZ, M. E. **Cultura e primeira infância**. Bogotá: CERLALC, 2016. Disponível em: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/NOVOCultura_y_Primeira_Infancia-PORT.pdf. Acesso em 02 abr. 2021.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MODESTO SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de **Leitores Na Primeira Infância**: Um Relato De Pesquisa UNESP/Presidente Prudente/CELLIJ Eixo temático 4: Formação de Professor da Educação Infantil Agência Financiadora: CNPq, 2019.
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, I. E. P. **A indústria criativa da literatura infantil**: histórias de autores e livros. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2018.
- PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.
- RIBEIRO, F. A. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. Vitória: UFES, 1996.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS TDAH

Kitia Luzia Cruz Ferreira
Edmar Reis Thiengo

1. INTRODUÇÃO

A importância do uso da ludicidade no ensino em séries iniciais se deve em à compreensão de que educação na vida dos seres humanos é algo quase insusceptível de negação e essa educação se inicia desde o primeiro contato com o mundo, aonde através de percepções, o indivíduo aprende juntamente com orientações e treinamentos como reagir em distintos momentos.

A etapa da Educação Infantil com a alfabetização, é essencial para o desenvolvimento psíquico, motor e cognitivo do indivíduo e deve atender as necessidades do sujeito aprendente, bem como, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, a observação nos primeiros anos letivos é fundamental, tendo em vista que o desenvolvimento cognitivo e processo de produção de palavras já se inicia nos primeiros anos e percorre-se um longo caminho para o aprimoramento desses conhecimentos.

No que se refere à crianças com necessidades especiais, deve-se ter ainda mais cautela e direcionamento com recursos eficientes. O presente estudo trata sobre crianças com TDAH, que se trata de um transtorno neurobiológico, com grande participação genética, que se inicia na infância e compromete o funcionamento do indivíduo principalmente em três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção

Logo, é imprescindível uma boa estrutura do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem, de modo que a pergunta norteadora do presente é: Quais a jogos para crianças que apresentam transtorno de déficit de atenção de hiperatividade em séries iniciais.

A compreensão de como o aluno aprende e quais aspectos deste processo de aprendizagem podem ser explorados por estratégias metodológicas em busca de uma aprendizagem significativa.

Justifica-se o presente por ser a ludicidade um recurso vantajoso, pois propicia uma visão integradora e criativa do que se estuda, facilitando a absorção de informação. O professor deve incentivar a participação dos alunos, levando ao surgimento de ideias, propostas e respostas.

Portanto, o presente tem como objetivo geral apresentar sugestões de jogos para crianças que apresentam transtorno de déficit de atenção de hiperatividade. E tem como objetivos específicos: Compreender o recurso da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem; analisar a importância da educação nas séries iniciais; Verificar as metodologias no ensino às crianças com TDAH.

As metodologias incorporadas ao saber docente modificam o papel tradicional do professor, o qual vê no decorrer do processo educacional, que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre reavaliada. A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento (BEHRENS, 2000).

Este trabalho trata-se de um estudo de pesquisa bibliográfica, a qual é considerada método de pesquisa que possibilita a busca, a avaliação crítica e a síntese do estado do conhecimento sobre determinado assunto. E tem como proposta executar uma abordagem qualitativa, com estudo descritivo e exploratório.

2. METODOLOGIA

Trata-se de estudo com abordagem qualitativa. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Foram coletados dados utilizando artigos indexados no banco de dados dos sites: Scielo, Google Acadêmico, Bireme. nas línguas portuguesa e inglesa, considerando o objetivo do estudo e o protocolo de revisão elaborado previamente.

Foram selecionados artigos ao tema. Os Critérios de exclusão artigos repetidos, artigos não acessíveis em texto completo, resenhas, anais de congresso, monografias, teses, editoriais, artigos que não abordaram diretamente o tema deste estudo e artigos publicados fora do período de análise, com uso das palavras-chaves: ludicidade, ensino em séries iniciais e ciências de 2010 a 2022.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira descrição oficial do que hoje chamamos TDAH data de 1902, quando um pediatra inglês, George Still, apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que na sua opinião não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral na época desconhecido. Contudo, conforme CALIMAN (2008) aduz, os estudos sobre o tema iniciaram no final da década de 80, e se estenderam até a década de 90, primeiramente nos Estados Unidos, ocorrendo nessa época uma explosão publicitária em torno do diagnóstico do transtorno.

Os principais indicadores do transtorno são: A desorganização nas tarefas escolares com respostas confusas; Dificuldades para trabalhar independentemente; Dificuldades para prestar atenção em um assunto durante muito tempo; Frequentemente não finalizam o que começam; Tem dificuldades para se concentrar e se distraem com facilidade e algumas crianças e adolescentes esquecem muito rápido o que foi dito.

Sabe-se que a Educação tem por objetivo preparar o indivíduo, qualificando-o para desenvolver seu papel na sociedade, onde ele possa criar propostas como cidadão capaz de articular teorias e colocá-las em prática no seu convívio social de maneira ordenada e alunos que tem TDAH pode ter dificuldades de concentração e assim aproveitamento na escola

Partindo desse pressuposto, Durkheim (1967, p.96) afirma que para que haja uma educação de qualidade, é necessário, haver a consideração dos sistemas educativos que atualmente existem ou que já tenham existido e, posteriormente, fazer a comparação e aprender deles os caracteres comuns.

Compreende-se ainda que a educação deve ter uma perspectiva diferenciada em cada fase, se na etapa da alfabetização, a educação busca a palavra geradora, na pós alfabetização, busca e investiga o tema gerador. Sob essa ótica a concepção originária da educação de simples instrução deve dar espaço a uma educação conscientizadora e libertadora e a ferramenta de registros e documentação possibilitam a análise dos dados gerados oferecendo subsídios para melhor incrementos tanto na fase da educação infantil como nas próximas fases.

Mediante tal colocação, constata-se que o indivíduo só poderá agir à medida que aprende a conhecer a conjuntura no qual está inserido. Ou seja, descobrindo habilidades por meio de estudos que a escola possibilitará a ele, sabendo, quais são suas origens e as condições de que depende.

Desse modo, algumas formas de interação se mostram mais eficientes para o desenvolvimento social e emocional de crianças e adolescentes com TDAH. O programa de tratamento, de modo geral, deve sempre incluir esses 3 componentes: informação e conhecimento, medicação e recursos psicoterápicos.

3.1. Uso da ludicidade através de jogos

Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo ou brincar. Na educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia. A ludicidade já seria uma negação.

Há algum tempo atrás, as crianças costumavam ser vistas brincando na rua, em frente as suas casas, enquanto seus pais conversavam. Hoje, essa realidade é cada vez mais rara. Com o advento das novas tecnologias, jovens e crianças e até mesmo adultos e idosos estão utilizando cada vez mais dispositivos tecnológicos como aplicativos, smartphones, tablets, celulares, videogames, laptops, e muitos outros que podem ser utilizados para entretenimento e troca de informações tecnológicas inovações.

À medida que a comunidade escolar transcende os muros da escola, as diferenças vivenciais também emergem no ambiente escolar, pois é na escola que a cultura e a diferença se encontram. Nas instituições de ensino, as crianças falam sobre os programas que assistem na TV e na Internet (através do canal Netflix), como desenhos animados, filmes e, principalmente, séries que estão se tornando cada vez mais populares entre os jovens. Em geral, muitos dos brinquedos, jogos e diversões que hoje são utilizados como elementos de entretenimento escolar são fruto da interação social, com as novas tecnologias e novas mídias, refletindo uma nova forma de comportamento social. No entanto, as escolas, por serem muitas vezes um ambiente diversificado, valorizam tanto o jogo antigo quanto o jogo atual.

Não é incomum que as crianças falem e operem seus telefones, conectem-se ao mundo digital e pratiquem esportes, joguem rodas, pulem corda e persigam outras brincadeiras consideradas mais antigas. Portanto, a partir das antigas e novas trocas, no campo da jogabilidade, o conhecimento é construído por meio da rede de motivação entre professores e alunos, o que reflete que o ensino deve partir da situação real dos alunos e conectar-se com a situação real, eles estão cada vez mais conscientes da importância dos jogos na educação.

O ser humano está cercado de cultura o tempo todo. Quando olha-se ao redor, percebe-se a forma como as pessoas se vestem, andam e falam, a cultura impressa nas ruas e nos mais diversos ambientes. Isso não é exceção na escola porque as crianças, como seres humanos, também são produtos desse ambiente porque estão constantemente interagindo com ele. Os jogos, a forma como os meninos e as meninas brincam e se divertem, a maneira como se comportam e compartilham os brinquedos, e até mesmo a maneira como guardam os brinquedos, são muitas vezes exemplos de abordagens culturais. Esse modo de ser e de se comportar é concebido antes mesmo de as crianças existirem, e elas adotam essas regras na vida e no brincar.

Como aponta Lima (2008, p. 19), “Assim como os mundos perceptivos das crianças são marcados por traços das gerações mais velhas, também são os rostos das crianças, e suas brincadeiras”.

Cada grupo social tem sua própria concepção do que deve ou não ser aceito em seu meio social. Embora existam tantas diferenças entre as gerações devido à idade, as crianças muitas vezes refletem a cultura das pessoas em que vivem.

Em seu cotidiano, os grupos sociais mudam e aceitam ou não novas regras. E esse é um elemento que as crianças podem perceber na forma como brincam e brincam. Segundo Lima (2008), as crianças formam seus valores, regras, aprendizados e comportamentos a partir do que recebem e modificam esses elementos no processo de convivência com os outros. Essa realidade é vista todos os dias, mesmo na presença do bullying, o que diríamos que é uma forma nociva desse medo e de sua prática.

Há uma variedade de jogos na era contemporânea, que variam de acordo com a localização e o momento histórico. Uma das perspectivas de uso de jogos e brincadeiras pelas crianças é a competitividade, o que ajuda a demonstrar que as crianças precisam aprender e vivenciar na prática a forma como interagem com o mundo. No entanto, esse motivo deve ser cuidadosamente monitorado e utilizado pelo professor para não ser controverso e levar a humilhar os outros, mas sim poder construir um ambiente fraterno em que valores como justiça, caráter, igualdade, sejam aprendidos pelas crianças enquanto brincam (LIMA, 2008).

A competitividade, quando utilizada como ferramenta de incentivo à aprendizagem e novos conhecimentos e práticas, é um elemento saudável, pois ajuda a construir boas relações entre os pares, mostra às crianças a necessidade de aprender como seres humanos, e experiências, novas formas de interagir uns com os outros e o mundo ao seu redor. O engajamento consigo mesmo e com os outros leva ao engajamento com o mundo, tornando-os conscientes de seus próprios valores, emoções, sentimentos, limitações e possibilidades de interagir, influenciar, aceitar e aprender a conviver.

Conforme aponta Lima (2008), percebe-se que, no ambiente escolar, é perfeitamente possível que os professores apreendam novos conhecimentos por meio do brincar e os utilizem como importantes aliados na prática educativa, o que só é possível porque os alunos são vistos como Ser capaz de valorizar suas diferenças e usá-las para o bem comum de outros alunos

Brincar faz parte da vida de uma criança. De fato, podemos dizer que a vida é um jogo e as estratégias são utilizadas o tempo todo para evitar situações que os indivíduos vivenciam. No entanto, usar jogos como argumentos requer cautela, especialmente em um ambiente de grupo como a escola, onde o aprendizado coletivo é necessário. A sociedade é um produto da interação. Assim, enquanto estiver jogando, a criança poderá ver o jogo como uma forma de ajudar os outros a superar obstáculos, ou até mesmo vencer pessoalmente, sem se preocupar com os outros ao seu redor. Tudo vai depender dos valores que o professor tem na sala de aula.

Quanto mais conhecimento os alunos tiverem, mais rico e variado será o jogo. Mas quanto mais valores são ensinados, maiores e maiores são os benefícios do aprendizado. Tudo depende do uso do jogo pelo professor e do ângulo do jogo, e o professor sempre será o agente, o mediador, dessa prática. Segundo Lima (2008), os alunos refletem seus conhecimentos em suas atividades de diferentes maneiras. Jogos e brincadeiras permitem que todas as formas de existência sejam apreciadas. Por exemplo, por meio da dramatização, da arte, da lógica, da comunicação e da observação, os professores poderão desenvolver as atividades dos alunos nas mais diversas áreas do conhecimento e em todas as disciplinas, pois o conhecimento não conhece fronteiras.

Refletindo sobre a afirmação de Fialho (2017), o brincar escolar e a prática docente podem ser vistos como atividades completamente paralelas, o que jamais aconteceria no ensino tradicional. O brincar, no entanto, desperta o interesse do aluno, e essa motivação torna o aprendizado mais prazeroso e é reforçado na ação do aluno. Portanto salienta que é importante acontecer uma ludicidade e não uma a ludicidade, ou seja deve se incentivar a escola e os professores a ensinarem seus alunos de forma didática.

As crianças adoram brincar e, se forem estimuladas por um professor com práticas saudáveis, responderão a esses estímulos com todas as suas potencialidades e qualidades emocionais.

Essas regras ajudam os alunos a entender a necessidade de organização na vida, na sala de aula e no jogo. Sem ordem, é impossível atingir o objetivo desejado. Todos, mesmo as crianças, precisam conhecer e cumprir seus direitos e obrigações na escola e na sociedade. E a jogabilidade desempenha um papel importante na viabilização dessa prática humana e social. Na perspectiva de ensinar os alunos como pessoas sociais, tendo a aprendizagem como motor, construindo novos conhecimentos e interagindo com os alunos, os professores podem usar brincadeiras e jogos para alcançar a motivação e eficácia do ensino. Como enfatiza Fialho (2017, p. 2):

Os jogos educativos com fins pedagógicos mostram sua importância, pois facilitam a construção de situações pedagógicas e aumentam o conhecimento, introduzem atividades divertidas e prazerosas e desenvolvem a capacidade de iniciar e motivar ações positivas e motivadoras.

O aluno é capaz de perceber o que está sendo ensinado a ele, e quando entende sua finalidade, se engaja e quer aprender o que o professor está ensinando, naturalmente replica aquele conhecimento porque faz sentido para ele. Jogos e brincadeiras são ferramentas de ensino que podem ser inseridas em diversas situações, como aplicação de conteúdo, validação de aprendizagem, como ferramentas motivacionais, etc.

Mais importante ainda, a variedade de jogos facilita a aplicação de inúmeras práticas ao ensino. O lúdico, com todo o seu potencial motivador, contribui muito para o desenvolvimento do biopsicossocial. A maturação do movimento ocorre em todas as fases da vida, graças ao brincar para o desenvolvimento saudável do organismo. Da mesma forma, questões emocionais relacionadas à autoconfiança e valores morais de igualdade entre os indivíduos são elementos que são reforçados por meio da prática do brincar.

Seguindo esse princípio, muitos jogos e brincadeiras inspiram e moldam a personalidade de um indivíduo, por exemplo, dando-lhe confiança e segurança para ser ensinado e realmente aprender. Neste caso, Fialho (2017, p. 3) esclarece

no contexto da aprendizagem, os jogos podem ser usados para uma variedade de propósitos. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir confiança. Outra é aumentar a potência. Nessa direção, os jogos e brincadeiras são de grande interesse para o processo de ensino, pois facilitam a adequação dos conteúdos e a prática lúdica e melhoram a linguagem dos alunos na prática de vida por meio da simulação da realidade.

A escola, como lugar de socialização, não abriga depósitos de conhecimento, mas aprendizagens valiosas na vida adulta. Abrange pessoas que tiveram conexões sociais desde tenra idade e as usa para continuar o desenvolvimento de alunos e professores. Nesse sentido, o brincar é uma ferramenta democrática, pois está inserido no ambiente de ensino como elemento de comunicação e solidariedade do aluno, fortalecendo até mesmo a boa convivência, substituindo assim o bullying por cooperação, respeito e afeto, estabelecendo valores altruístas e entrosamento do aluno. Unidade entre eles, eles são humanos.

Nos jogos fictícios, o professor tem que utilizar objetos que darão à criança um novo contorno no jogo. Portanto, é muito importante que o professor conheça esses elementos que irá utilizar, pois ao fazê-lo, saberá como os alunos aprendem a partir de sua própria experiência. Os jogos fictícios podem ser uma forma de entender a realidade porque ela se torna a realidade vivenciada pelo próprio jogo. E as crianças, quando brincam, substituem o real pelo imaginário, mas para elas são sempre reais. Esses momentos podem ter professores intervindo em conversas ou outras sugestões para fazer as crianças pensarem sobre sua realidade.

3.2. Ensino nas séries iniciais

Para Lerner (2002), se a escola instrui a ler e escrever com uma exclusiva finalidade de que os alunos estudem a fazê-lo, eles não estudarão a ler e escrever para desempenhar outras intenções, se a escola rejeita as finalidades didáticas e consente as finalidades da prática social, estará recusando simultaneamente sua função ensinante.

A escola é composta por normas que ordenam o procedimento de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos são separados e colocados de acordo com sua idade, o que causa formas de tratamentos exclusivos para cada grupo caracterizado. Esse processo denomina-se de escolarização, processo que não se pode evitar que designa a essência e particularidades da escola (SOARES, 2001).

Entretanto, se as normas que compõem o modo escolar acabam comprometendo o aprendizado da leitura e da escrita ao passo que práticas sociais, se utilizam de método exclusivo para difundir essas práticas, no entanto, se é o mais aceitável, deve se então, preocupar-se com a qualidade com que se instrui o ato de ler e de escrever no recinto escolar.

Sabe-se que em meio ao cenário atual, não foram somente os alunos que sentiram dificuldade em se adaptar a essa nova forma de dar aula. Os professores também foram pegos de surpresa, com essa nova metodologia de ensino, visto que muitos não estavam preparados profissionalmente para mexer com as TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação) necessárias para expor e explicar o conteúdo aos educandos. Para reverter a situação de maneira urgente e precisa, as instituições tiveram que proporcionar aos docentes cursos preparatórios, ensinando-os como fazer o uso das plataformas digitais a seu favor para dar aula da melhor forma possível.

Diante disso, no presente momento, tanto educandos como educadores ainda estão passando por dificuldades no que diz respeito ao ministrar das aulas, bem como o fato de ter diversos empecilhos que impossibilitam acesso facilitado ao público alvo, ou seja, os estudantes. Ademais, vale lembrar, mesmo que muitos tenham acesso à internet, existe o fato da conexão com o sinal da rede wifi falhar pois existem locais de moradias que o sinal não chega com uma boa qualidade. Professores comentam que esse seria um dos motivos de existirem alunos nas plataformas digitais, porém muitos não conseguem ouvir e nem participar das aulas com qualidade, o que acaba ocasionando a perda dos conteúdos e o atraso dos alunos em adquirir conhecimento.

Alguns alunos tiveram muitas dificuldades em se adaptar com a rotina das aulas virtuais pois passaram de salas de aula cheias de colegas, para interagir a sala de casa sozinho com um aparelho tecnológico. Não são só os alunos que sofrem consequências na educação durante a pandemia, como também os professores por não saberem usar a tecnologia para dar aulas e não possuírem técnicas de como prender a atenção do aluno na sala de aula virtual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – LEI Nº 9394/96 apresenta a organização da educação brasileira em duas etapas, a primeira sendo a Educação Básica e a segunda à Educação Superior. A Educação Básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tendo por finalidade o desenvolvimento do aluno, o fornecimento de meios para avançar em trabalhos e estudos posteriores.

Quando se fala sobre trabalho escolar é notável que o destaque dado a esse assunto se dá a aprendizagem do aluno, visão que abrange desde o corpo administrativo ao pedagógico. O aluno precisa, para se tornar um cidadão crítico, informado e capaz de expressar sua opinião, conhecer o mundo social, natural e tecnológico de sua época. (XAVIER, 2008) e ao salientar a importância da escola nesse processo de formação a autora aponta que a escola deve agir de forma facilitadora nesse processo.

A escola deve ser inclusiva, onde ela ajusta o conteúdo para que o aluno consiga o conhecimento e aprenda (DA SILVA, 2012). A educação precisa ser vista de forma total e progressiva, que necessita de várias formas de estudo para o seu melhoramento, pois em qualquer meio que se desenvolva, sempre haverá diferenças individuais originadas dos alunos (FARIA, 2001). E para esse processo de aprendizagem sabe-se que não existe uma maneira pronta que dissipe a dificuldade que os estudantes têm em aprender (CABRERA, 2006).

Um recurso importante que pode ser utilizado para o auxílio das aulas é a maquete, que proporciona um contato com a situação possibilitando compreender a mudanças que ocorrem. A maquete pode concretizar uma ideia, facilitando

a assimilação de conteúdos (ORLANDO et al., 2009). Com o uso da maquete pode-se reproduzir os principais aspectos visuais fazendo com que se torne uma cópia da realidade (JUSTI, 2006).

Todo o ser humano pode se beneficiar de atividades lúdicas, tanto pelo aspecto de diversão e prazer, quanto pelo aspecto da aprendizagem. Através das atividades lúdicas exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos, incorporamos e, ao mesmo tempo, questionamos regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas atividades lúdicas ultrapassamos a realidade, transformando-a através da imaginação. A incorporação de brincadeiras, de jogos e de brinquedos na prática pedagógica desenvolve diferentes capacidades que contribuem com a aprendizagem, ampliando a rede de significados construtivos tanto para as crianças, como para os jovens (MALUF, 2006).

É preciso inovar e ousar para permitir que o aluno construa seus saberes, com alegria e prazer, possibilitando a criatividade, o relacionamento e o pensar criticamente no que faz. O lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico.

Quando se trata da abordagem de algumas disciplinas, a diferenciação de estratégias de ensino pode facilitar a compreensão de conceitos que muitas vezes se tornam abstratos para os alunos, principalmente no ensino de ciências, que é uma disciplina que os alunos possuem dificuldade em relacionar os fenômenos científicos com o cotidiano, e quando se trata dos alunos especiais essas dificuldades se intensificam devido suas limitações na aprendizagem. Pensando nisso, a metodologia lúdica pode ser um recurso viável na aquisição dos conhecimentos científicos, pois incentiva o aspecto criativo do aluno, fazendo com que esse recurso se torne motivador na busca do conhecimento (LEITE et al., 2014).

Com a utilização do lúdico, é possível atingir o desenvolvimento das competências de aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer; desenvolvendo o companheirismo, aprendendo a aceitar as perdas, a testar hipóteses, explorando sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização.

Os recursos didáticos tradicionais são necessários, porém também vale ressaltar a importância dos novos recursos no ensino aprendizagem, destacando o uso de maquetes como uma maneira criativa e que tem como objetivo facilitar a maneira de ensinar e aprender.

Pois percebe-se que os alunos entendem com mais facilidade e ficaram mais engajados com esse tipo de atividade em sala de aula. É necessária apenas uma adequação conforme a estrutura do conteúdo para não perder o foco e capacidade de atribuir um material em diversos contextos.

Portanto, pensando em aprimorar a aprendizagem, a utilização dos materiais didáticos é uma alternativa que proporciona uma forma agradável e atrativa de estudar, gerando diferentes estratégias de avaliação dos conteúdos para o professor, além da mesma ser uma forma dinâmica de retenção dos conhecimentos (BAPTISTA, 2010).

Ao trabalhar com o modelo didático em sala de aula buscamos não só o despertar do aluno e sua curiosidade por algo diferente, mais também a percepção de interagir e se colocar diante das questões promovendo assim um debate, uma troca de ideias, deixando fluir dentro do seu próprio espaço.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de aulas dinâmicas no ensino de crianças com TDAH é algo necessário e também importante para o processo de ensino-aprendizagem. A procura de diferentes recursos didáticos como alternativa para dinamizar a aula é algo que o educador deve sempre buscar e os jogos estão inseridos nesse aspecto.

Sabe-se que dificuldades são encontradas tanto em sala de aula como fora dela, mas se faz necessário que o educador encontre formas de tornar as suas aulas criativas para que conquiste a atenção de seus alunos e os incentive a busca pelo conhecimento.

O uso de jogos como ludicidade ao aluno com TDAH participar do processo de construção de conhecimento, percebendo a verdadeira relação entre o conhecimento científico e a vida cotidiana. Além de ser uma alternativa acessível, de fácil manuseio e construção para se trabalhar de forma descontraída e atrativa.

REFERÊNCIAS

BEHERENS, Marilda Aparecida, "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente", em MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000.

CABRERA, Waldirléia Baragatti. A LUDICIDADE PARA O ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA: **Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os 35 pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

DA SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v.3, n. 5, p. 62-68, jan. / jun. 2012.

DURKHEIM, Émile **Educação e sociologia**, trad. Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1967, pp. 25.56. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/durkheim-a-educac3a7c3a3o-como-processo-socializador.pdf>> Acesso em 20 de maio 2022.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. 2001.

FERNANDES, Cleonice Terezinha et al. Possibilidades de Aprendizagem: reflexões sobre neurociências do aprendizado, motricidade dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolas entre 7 e 12 anos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-416, jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2510/251038426009.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2008. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114. Acesso em: em: 9 junho. 2022.

JUSTI, R. **La Enseñanza de ciencias pasada em la Elaboracion de Modelos. Enseñanza de Las ciencias. Enseñanza de las ciencias**, Bascelona, V.24, n.2, 2006.

LEITE, Gledson Micael da Silva; LIMA, Filipe Gutierre Carvalho; CALDAS, Adriana de Jesus. **O ensino de ciências por meio de práticas lúdicas no recreio escolar**.n.7, 2014.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: O real o Possível e o Necessário**. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp, 2008. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/O%2520Jogo%2520como%2520recurso%2520pedag%25F3gico%2520fINAL.pdf. Acesso em: 10 junho. 2022.

MALUF, A.C.M. **Atividades lúdicas como estratégias de ensino aprendizagem**. 2006.

MEDEIROS, L. et. al. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez, 1985. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/401_567.pdf> Acesso em 20 de maio 2022.

MORTIMER, Eduardo Fleury; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 05-14, 2013.

ORLANDO, T.C; LIMA, A.R; SILVA, A.M; FUZISSAKI, C.N; RAMOS, C.L; MACHADO, D; FERNANDES, F.F; LORENZI, J.C.C; LIMA, M.A; GARDIM.S; BARBOSA, V.C; TRÉZ, T.A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no ensino médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**. N.1.2009.

ROSIN, S. M. **Os incríveis anos da adolescência. Psicologia e educação: compartilhando saberes.** Maringá: Eduem, 2009, pp. 91-110. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/ead/arquivosApostilas/1244.pdf> > Acesso em 20 maio de 2022.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade Comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento um tema em três gêneros.** Belo Horizonte:autentica ,1998

XAVIER, Libânia Nacif. Impressos e história da educação: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p. 152-166.

JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNOS SURDOS

Ludimila Alves Nunes
Jocitel Dias da Silva

1. INTRODUÇÃO

São perceptíveis os avanços e conquistas em nosso país no que se referem às leis, decretos e pareceres, no entanto, as dificuldades e os obstáculos para a efetivação da inclusão escolar ainda é o real problema ou, em outras palavras, aquilo que é bonito ver escrito no papel, ainda não está de acordo com a triste realidade brasileira, na imensa maioria dos casos. Nesse prisma, surge mais um Decreto de nº 7.611 de 2011, assinado pela então presidente do Brasil, senhora Dilma Rousseff, que revoga o Decreto de nº 6.571 de 2008, de autoria do ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Este dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e designa novas diretrizes como o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo da vida, bem como, assegurar adaptações necessárias de acordo com a especificidade individual, com metas de inclusão plena e desenvolvimento acadêmico e social, portanto, a oferta da educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Todavia, analisando o cenário atual, tendo em vista a modificação da política de educação especial para uma política de educação inclusiva, as escolas ainda tem se deparado com inúmeras dificuldades, intensificando o discurso de que a instituição de ensino ainda não está preparada para receber o educando com suas especificidades, seja ela, sensorial ou mental, pois as mudanças necessárias para a efetivação desta perpassam pelos campos sociais, econômicos, culturais, políticos e principalmente, pedagógicos.

A atividade lúdica enquanto ferramenta de aprendizagem se desenvolve de forma positiva, se o educador souber trabalhar adequadamente com ele. Logo, pode-se depreender que à ideia de se trabalhar os conteúdos por meio de jogos, uma vez que, o ensino através do lúdico torna o ambiente atraente, servindo de estímulo para o desenvolvimento integral da criança e agindo como facilitador.

Dessa forma, o presente tem como objetivo geral analisar a importância do uso de jogos como recurso didático no ensino de surdos na atualidade, considerando as mudanças nas maneiras como a sociedade vem construindo e compartilhando novos significados.

O tema é instigante e dinâmico, tendo em vista que na prática o atendimento digno às pessoas com necessidades especiais nem sempre são respeitados, mesmo sendo amparados por lei.

Deste modo, deve-se lutar por um atendimento humanizado aos surdos, com atenção ao uso de LIBRAS, a fim de que haja inclusão na receptividade dos mesmos em serviços de educação oferecidos pelo Estado ou escolas particulares por meio de metodologias inovadoras, lúdicas eficientes.

A problemática do mesmo se insere em questionar qual a importância da utilização de jogos no ensino dos surdos.

No tocante à metodologia empregada pelo trata-se de revisão de literatura, tem como proposta executar uma abordagem qualitativa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O estabelecimento da comunicação com o surdo

No Brasil, a trajetória dos surdos começou a mudar com a chegada do francês Eduard Huet, que também era surdo, mas com seus conhecimentos e métodos de ensino. Sua presença no Brasil foi a pedido do Imperador Dom Pedro II para iniciar uma educação para os surdos, essa iniciativa se deu porque ele tinha um

parente surdo na família real, o que fez com que o imperador tomasse essa iniciativa com sensibilidade. No entanto, essa atitude não agradou à minoria, pois a sociedade da época não aceitava os surdos e o fato de os professores serem surdos contribuía para o desconforto da sociedade.

Um marco importante foi alcançado no estado do Amazonas em 1970, quando os professores da rede estadual receberam formação na cidade do rio pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amazonas em cooperação com o Ministério da Educação (MEC), um grande ganho. Para a educação dos alunos com deficiência visual, auditiva e mental que receberam três classes especiais nas escolas regulares estaduais.

Em 1975, o governo do estado do Amazonas criou uma secretaria responsável pela educação especial, denominada Coordenação do Programa de Atendimento à Educação Especial, que contaria com uma equipe de profissionais capacitados para lidar com diversas deficiências, e a partir de então esses profissionais seriam multiplicadores da educação especial.

Desde então, a educação especial na Amazônia continuou a evoluir e, na década de 1990, outra conquista importante da inclusão foi à integração de alunos especiais em salas de aula regulares, em vez de salas de aula separadas e isoladas. A prática de reabilitação lida com o fato de que nem todo surdo tem a atribuição necessária para realizar o processo de forma eficaz. Essa abordagem tem causado muito debate durante a inclusão de alunos em salas de aula regulares, pois sempre há a questão de preservação da forma verbal ou atribuir peso ao ensino, pois o foco não é a educação, mas a reabilitação.

Estima-se, conforme registro da Organização Mundial de Saúde, que 1.5% da população brasileira é portadora de deficiência auditiva, não necessariamente formados de surdos, mas ocupa o terceiro lugar entre as deficiências do país (DAMASCENO, 2002).

Ademais, Goffman (1988) acentua que os grupos com necessidades especiais podem ter um estigma particular onde se subvencionarão agentes e agências

que as apresentem., sendo portanto necessário uma representação para que forneça condições de sobrevivência no quesito comunicação.

Identificando que a oralidade é o principal modo de comunicação entre os públicos, assim como a escrita, quando a escrita se conjuga com a oral, cria-se um canal básico de comunicação, que é o canal original em que atuam educadores e profissionais de saúde, mas o mecanismo nem sempre usado com os surdos é devido à linguagem falada limitada.

Como a Libras é a língua mais falada na comunidade surda, os ouvintes enfrentam grande dificuldade quando precisam se comunicar com surdos, por isso os ouvintes implementam estratégias de diálogo para tentar estabelecer a comunicação e compreender as informações que possuem. Como a língua de sinais, os mecanismos mais usados são leitura labial, escrita e ajuda de familiares e aplicativos.

O uso da leitura labial como comunicação exige cautela, pois vários fonemas são replicados com o mesmo movimento labial, o que pode levar a mal-entendidos sobre fala e escrita, pois nem todos os surdos têm acesso ao sistema educacional, dificultando o aprendizado que aprendem por meio da escrita.

A diferença é que a escrita é a segunda forma de comunicação com surdos depois das Libras, se os surdos tiverem a oportunidade de se alfabetizar em português, no entanto, como a estrutura gramatical das Libras é diferente do português, ainda há dificuldades no uso da escrita, de modo que a compreensão de uma frase escrita por um surdo ainda produz uma compreensão diferente de suas intenções, na maioria das vezes justamente por causa da gramática estrutura da língua.

De qualquer forma, os surdos enfrentam dificuldade de comunicação, pois a audição é um dos principais sentidos na aquisição e compreensão da linguagem e, portanto, na escrita, o que cria uma barreira para a inclusão social desse surdo escutando e falando.

2.2. O fenômeno da aquisição da linguagem e a surdez

O primeiro ponto básico da alfabetização literária surda é a aceitação das Libras como sua língua natural e considerá-la sua principal língua de instrução, Portanto, pode-se concluir que estar em um ambiente bilíngue é uma condição necessária para que os alunos surdos adquiram as condições necessárias. Segundo Costa (2015) aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em lares não surdos, um fator responsável por dificuldades observáveis no desenvolvimento de habilidades necessárias Interações em L1 e L2.

Isso porque aprender a língua de sinais é condições para interagir com indivíduos não surdos para aprender, só a partir desse momento quem ocupa uma segunda língua, passam a ter outra forma de interação, a escrita. (COSTA, 2015).

O ensino da língua portuguesa ao indivíduo surdo tem se encaminhado até agora da mesma forma como se encaminha até agora para o ouvinte. Por isso, o fracasso sempre foi uma marca nesse processo. A consequência mais grave ainda é que se mantenha a ideia de que o sujeito surdo é cognitivamente comprometido em relação às pessoas ouvintes. Porém, mesmo se tratando de campos visuais diferentes entre sujeitos surdos e ouvintes, eles são tratados de maneira igualitária quando se necessita de um diferencial.

Essa condenação nos remete a uma discussão que a educação valoriza: a necessidade de modernizar o sistema de ensino e adaptá-lo às necessidades dos alunos surdos. Isto é recomendações para a adaptação das escolas à educação bilíngue para surdos que foram discutidas, é o principal objeto de pesquisa de muitos estudiosos da educação (FERNANDES,1988).

As necessidades da comunidade surda brasileira, esta proposta na ideia de uma escola onde todos, professores, alunos, funcionários e toda a comunidade escolar, possam interagir em Libras pois garante aos alunos surdos o direito de aprender conteúdo com base na probabilidade de suas habilidades cognitivas e garantir o status da principal língua de instrução de libras (KARNOPP,2006).

Em outras palavras, a implementação de programas de educação bilíngue para surdos depende de uma revolução na formação de professores, todos são proficientes em libras, capacidade de exercitar a interação com alunos surdos. Essa mudança é uma questão política significativa, como é assegurado pela Lei 10.436/2002, reconhecer libras como uma forma legítima de comunicação e expressão e tornar obrigatório o ensino de libras em cursos de formação de professores. A lei tem Em 2002, porém, a realidade do sistema educacional brasileiro ainda condena as dificuldades adaptar-se ao modelo educacional proposto.

Esta dificuldade é causada por uma série de fatores: o primeiro deles refere-se ao fato de que a maioria dos profissionais da educação que concluíram seus estudos na época aprovação da Lei 10.436/2002, não proficiente em libras; a segunda é relacionado com a escassez de vagas para estudantes em cursos de tradução Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - TILS; o terceiro é interpretado por as disciplinas de libras são articuladas em sessões de formação de professores.

Este último é fator chave, já que a maioria das universidades oferece apenas um curso de libras, não pode atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, informação relacionada a disciplina introdutória dos estudos de libras deixa apenas o conceito de diferença e semelhanças entre libras e português, poucos alunos as completarão a pesquisa possibilita a interação com alunos surdos em situações reais de comunicação.

Outro fator que impede que os sistemas nacionais de educação se adaptem à educação proposta na educação bilíngue de surdos vinculada à lei de diretrizes e fundação nacional de educação - LDBN, sobre educação especial. Em seu artigo 58, LDBN afirma que a educação especial é melhor fornecida em redes regulares de ensino, o que vai de encontro ao ideal de educação bilíngue para surdos, pois inclui como estratégia para uma turma de alunos surdos, objetivos de interagir em Libras. Além disso, no artigo 58, parágrafo 2º, "os serviços educacionais serão cursos, escolas ou serviços profissionais, sempre e conforme o caso alunos, é impossível incluí-los no currículo regular" (MORGADO.2011).

Primeiro, vemos que o LDBN inclui surdos na população com deficiência, pois não aborda especificamente surdez e estratégias específicas para a deficiência. Isso mostra a visão patológica da surdez, os surdos não são vistos como possuidores de sua própria cultura e língua e, portanto, devem ser tratados como um aluno normal.

Portanto, serviços especializados são necessários para se desenvolver. Perspectivas, a presença da surdez no LDBN é em si um paradoxo, parte do pressuposto de que os indivíduos surdos são cognitivamente incapazes de se desenvolver intelectualmente.

As condições para a colocação dos alunos surdos em escolas de ensino é bastante complicada, os alunos surdos sentem-se como estrangeiros já que são poucos aqueles que têm conhecimento sobre a linguagem de sinais. E assim, o sistema educacional rejeitou o direito de ser o sujeito do discurso no contexto da interação social, o que leva a cultura que rebaixa a comunidade surda. (OLIVEIRA. 2013).

Através da linguagem de sinais ele pode simboliza o seu comportamento na sociedade, dando-lhes sentido à sua existência da aquisição, o surdo tem potencial para se desenvolver como qualquer outra pessoa, tornar-se bilíngue e, portanto, poder interagir diferentes situações sociais em um país onde a linguagem falada/escrita é predominante, por exemplo do Brasil.

2.3. Utilização de jogos

O jogo tem sido defendido na educação como um dos recursos que propõe diversificação de estratégias didáticas para aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A aprendizagem através de jogos permite que o aluno surdo faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Neste sentido verifica-se que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais.

Pinheiro et al. (2015) sugerem que a utilização de jogos como facilitador do processo de ensino-aprendizagem é importante, já que o mesmo estimula e contribui para o desenvolvimento de habilidades já existentes nos discentes, auxiliando ainda para uma aprendizagem mais cooperativa e de forma divertida.

Para Marques et al. (2016) os estudantes ao participarem de atividade lúdica conseguem desmistificar a química e passam a ter um olhar diferente sobre a disciplina, absorvendo muito mais informações, já que o lúdico torna-se um auxílio no processo de construção da aprendizagem pela forma descontraída e diferente da aula com que os alunos estão acostumados. A utilização de jogos no ensino de química pode torna-se uma ferramenta de detecção de dificuldades e dúvidas sobre os conteúdos aplicados, possibilitando maior eficiência do processo de ensino.

Em metodologias lúdicas com discentes surdos, a prática pedagógica lúdica tem muito a contribuir na educação especial, principalmente relacionada aos surdos, é necessário, porém observa que nem todo tipo de atividade lúdica é adequada para ser aplicada para alunos surdos. Deve-se portanto usar recursos comunicativos possíveis para estabelecer a interação e melhor compreensão dos conteúdos, embora nem sempre consigam se fazer entender.

Deve-se usar portanto a utilização de pedagogia visual através de jogos interativos, softwares educacionais, dicionários digitais, entre outros aspectos das novas tecnologias que correlacionadas à comunicação visual.

Ferreira e Nascimento (2014) asseveram sobre seu experimento com o jogo ludo e obteve sucesso com o ensino em alunos surdos, proporcionando maior interação entre os alunos ouvintes e surdos, melhor fixação do conteúdo trabalhado.

As maiores dificuldades o surdo enfrenta na verdade, está relacionado à falta de professores efetivamente fluentes em língua de sinais, o que se relaciona com a mediação dos conteúdos curriculares e a forma como está organizada a educação de surdos, mas eles podem acompanhar qualquer tipo de didática, desde que seja utilizada a linguagem adequada.

Dessa forma, práticas de multiletramento em uma proposta de educação para surdos estabelecem relações múltiplas com aquelas desenvolvidas nos espaços escolares, as quais envolve várias questões de ordem política, social e cultural (QUADROS, 2011).

A partir desta compreensão as escolas devem ser estruturadas com professores e colaboradores capacitados no sentido de se pensar em uma educação bilíngue inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deste trabalho mostra que os surdos não são os únicos que buscam a integração contínua, aprendendo outras formas de comunicação, como leitura labial e escrita, para que possam reduzir as enormes barreiras que encontram e melhorar seu nível de compreensão ao se comunicar com as pessoas.

De acordo com o Decreto nº 5.626, quem deve melhorar e prever a inclusão e divulgação das Libras é os profissionais do serviço público, neste caso especialmente o setor da educação.

A inclusão e acessibilidade de surdos já é uma necessidade premente e este trabalho buscou explanar acerca disso, discorrendo sobre os principais pontos de impasse e destacando que necessita de mudanças, não somente na seara da educação, para que as pessoas que tem certas limitações auditivas consiga viver em sociedade da melhor forma e com idependência.

As formas de organização do ensino de surdos transcendem ao seu grupo mediante a coletividade escolar que se constitui a partir dos próprios surdos que se garantiram através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos.

Percebeu-se que a escola e os professores devem andar no mesmo sentido, para o mesmo caminho com pensamento transformador de uma sociedade mais justa e igualitária em um ambiente saudável, sobretudo com a

necessidade de capacitação dos docentes para uso de jogos como prática pedagógica, tendo em vista ser um recurso em aceito que aprimora o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, restou demonstrado o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, e sua relação com o meio ambiente propiciando uma formação mais cidadã, constatando que a escola tem papel fundamental na sociedade escola sendo uma organização que mais influencia o comportamento humano no processo de socialização, sendo o professor um importante agente transformador que deve levar em conta as necessidades da comunidade escolar em que está inserido, sendo uma fonte de conhecimentos e informações para todos que buscam uma melhoria na qualidade de vida e aperfeiçoamento como indivíduo e ser humano consciente.

REFERÊNCIAS

COSTA, Edil Silva. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes, MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs). **Contaçãõ de histórias: Tradições poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

DAMASCENO, Luciana Lopes; Filho, Teófilo Alves Galvão. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva**: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial – CIIEE 2002. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: o possível diálogo entre diferenças?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 1998.

FERREIRA, W. M.; DO NASCIMENTO, S. P. F. Utilização do jogo de tabuleiro ludo no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos. **Revista Qui-**

mica Nova na Escola, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 28-36, Fev./2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma e identidade social**. In: GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988. (pgs 11-50).

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **Revista Educação Temática Digital**. Vol. 7, nº 2, 2006. pp. 98-109.

MARQUES, T. A.; FERREIRA, A. E. A.; RIBEIRO, A. C. C. FELÍCIO, C. M. Atividade lúdica como recurso didático no ensino das ligações químicas. **Ciclo Revista, Morrinhos**, v. 1, n. 2, 2016.

MORGADO, Marta. **Literatura das Línguas Gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

PINHEIRO, I. A. M. et al. Elementum - lúdico como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem sobre tabela periódica. **Revista Holos**, V. 08, n 31, 2015.

A VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM PRESIDENTE KENNEDY/ES SOBRE O APRENDIZADO ONLINE DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO

*Ludimila Alves Nunes
Jocitel Dias da Silva*

1. INTRODUÇÃO

O surto da pandemia da Covid-19¹ em todo o mundo alterou quase todos os aspectos da vida, incluindo educação, e o Brasil não foi uma exceção a essas mudanças. A dificuldade em lidar com o surto que se espalhou mundialmente levou o governo de diversos países, estados e municípios a implantar regras de restrição a aglomeração de pessoas, o que levou a um isolamento como forma de impedir a disseminação do vírus por toda a população, considerando que a doença poderia colapsar o sistema de saúde dos países.

Mudanças nos sistemas de aprendizagem obrigaram as escolas a implementar a modalidade de aprendizagem online, e-learning, estudos externos e aprendizagem flexível. As mesmas condições e regras se aplicaram em outras regiões do mundo, como foi o caso da Europa, da China e dos Estados Unidos da América do Norte.

1 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

FONTE: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

Na Bulgária, no início de abril de 2020, o Ministério da Educação e Ciência lançou um sistema de e-learning². Na Finlândia, por causa do fechamento das escolas, a instrução e orientação para alunos foram implementadas por ensino à distância, ambientes e soluções de aprendizagem digital e, quando necessário, aprendizagem independente. Várias maneiras de apoiar o e-learning foram descobertas, incluindo a criação de um repositório de conteúdo eletrônico, que publica materiais de especialistas pedagógicos para trabalhar em ambientes de e-learning (RICHARDSON et al., 2020).

A implementação de restrições sociais em grande escala pelo governo do Brasil impactou nas rotinas das comunidades e dos alunos no sistema de ensino. O MEC homologou um conjunto de diretrizes (CNE/CP nº 5/2020), aprovado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), sugerindo que as escolas deem continuidade aos trabalhos escolares de forma não presencial no decorrer dessa situação emergencial que se encontra o país e todo o mundo, destacando o cumprimento da carga horária, evitando assim a necessidade de reposição das aulas presenciais. O documento disponibiliza alternativas para que o desempenho dos professores seja ainda melhor, com exemplos que ajuda a nortear o trabalho das escolas durante a Pandemia, que envolve toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Com a pandemia do novo Coronavírus, as instituições de todo Brasil encerraram suas atividades presenciais em março de 2020. E, no município de Presidente Kennedy/ES, não foi diferente. Logo, a Secretaria Municipal de Educação do município (SEME), aderiu ao ensino online. Os professores da rede, foram orientados a elaborar atividades pedagógicas e enviar para a SEME organizar e unificar, afim de construir apostilas para os alunos desenvolverem em casa. Posteriormente, foi adotado o material do sistema “Aprende Brasil”,

² O e-learning (do inglês *electronic learning*, "aprendizagem eletrônica") ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos.

que são livros didáticos já adquiridos pela prefeitura anteriormente, que foram distribuídos para os alunos do município, sendo estes, norteados pelos seus professores no ensino online.

2. O ENSINO ESCOLAR EM TEMPOS PANDÊMICOS: O QUE NOS DIZ A LITERATURA

A Covid-19 se espalhando rapidamente pelo mundo, resultou a que a OMS recomendasse o isolamento das pessoas como forma de tentar conter que uma crise se abatesse pelos sistemas de saúde. No Brasil, em todas as regiões de Norte a Sul, medidas de isolamento foram tomadas impedindo o funcionamento de templos religiosos e seus cultos, casas comerciais, bares, museus, galerias, estádios de futebol ou locais de práticas esportivas, cerimonial de festas. Escolas também foram fechadas, em todos os níveis de ensino, passando esse a ocorrer de forma online.

Apesar da crise produzida pela Covid-19, a aprendizagem online permitiu que muitos alunos continuassem aprendendo sem interrupção. A crise pandêmica é a razão da mais ampla experimentação em educação online em todo o mundo. No entanto, uma abordagem sistemática para entender os prós e contras da aprendizagem online e para investir e planejar é necessária, dada a sua ampla implementação e expansão.

2.1. Uso de tecnologias com crianças no processo de aprendizagem

A tecnologia pode permitir que professores e alunos acessem materiais especializados muito além dos livros didáticos, em vários formatos e de maneiras que podem unir tempo e espaço. Pode apoiar novas formas de ensino que enfocam os alunos como participantes ativos. Existem bons exemplos de tecnologia que melhora a aprendizagem experiencial, apoiando métodos de ensino baseados em projetos e pesquisas, facilitando atividades práticas e aprendizagem cooperativa, e fornecendo avaliações formativas em tempo real.

Os professores que “invertem” suas salas de aula usam o tempo da aula para prática, trabalho em grupo e feedback individual, enquanto pedem aos alunos para assistir ou ouvir o conteúdo da aula em casa. Ao fazer isso, eles estendem o tempo de estudo e individualizam o ensino. Em salas de aula invertidas, a tecnologia é usada como um meio de reforçar a prática pedagógica, mas não está no centro da experiência de sala de aula (BERGMANN e SAMS, 2012).

A tecnologia também pode compensar as restrições de espaço. Os laboratórios virtuais oferecem aos alunos oportunidades para projetar, conduzir e aprender com os experimentos, em vez de apenas aprender sobre eles. Talvez a característica mais marcante da tecnologia seja que ela não atende apenas alunos e educadores individuais, mas pode construir um ecossistema em torno da aprendizagem baseada na colaboração. A tecnologia pode construir comunidades de alunos que tornam a aprendizagem mais social e divertida, reconhecendo que a colaboração melhora a orientação para metas, a motivação, a persistência e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes.

Crianças pequenas usando tecnologias digitais para aprender online nas séries iniciais têm sido ponto de reflexões calorosas na academia, educadores e formuladores de políticas nas últimas décadas vêm se debruçando sobre o tema, buscando compreender como o uso das tecnologias interferem e ajudam no processo ensino aprendizagem (PLOWMAN et al., 2018). Não há um consenso sobre essa questão, para alguns a tecnologia é muito importante nesse processo, para outros não.

Alguns estudiosos (BRADY e HILL, 1984, ELKIND, 2007) insistem que as crianças não devem se expor à aprendizagem online porque esta não pode preparar as crianças socialmente e emocionalmente para a escola (EDWARDS et al., 2012) e trará alguns danos à sua saúde e crescimento. Outros estudiosos (CLEMENTS e SARAMA, 2003) confirmaram que a aprendizagem digital pode ajudar as crianças a compreender conceitos abstratos e envolvê-los em atividades de aprendizagem colaborativa, raciocínio e resolução de problemas.

Recentemente, Arnott e Yelland (2020) sugeriram mudar este argumento de um pânico moral e reconceituar tecnologias digitais como artefatos sociais, culturais e pessoais que habitam o mundo da vida da criança contemporânea e podem contribuir para suas ecologias de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem online por meio de tecnologias digitais faz parte do 'mundo da vida multimodal' das crianças pequenas; portanto, deve ser contextualizado e capitalizado para apoiar professores, pais e crianças sobre como melhor utilizar as tecnologias digitais online para desenvolver práticas multimodais (ARNOTT e YELLAND, 2020).

As opiniões dos pais, uma das partes interessadas mais importantes da educação infantil, ainda são pouco pesquisadas. Desde o início, como uma parte central do ambiente imediato da criança, os pais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos, fornecendo tecnologias digitais e ambiente de mídia para crianças pequenas. As crenças e atitudes dos pais sobre o papel e o potencial da aprendizagem online para crianças pequenas podem influenciar a qualidade e a quantidade da aprendizagem online, oportunidades e experiências de aprendizagem que as crianças recebem em casa (ERDOGAN et al., 2019).

2.2. Aprendizagem online nas séries iniciais

A necessidade de proporcionar igualdade de acesso a oportunidades educacionais sempre fez parte de nossos ideais democráticos, de modo que o estudo por correspondência deu uma nova guinada. Isto posto, percebemos a crescente evolução e o espaço que os estudos online estão ganhando na educação moderna. Principalmente nesses tempos pandêmicos.

A aprendizagem online refere-se à “aprendizagem experimentada através da internet” tanto no ambiente síncrono quanto assíncrono, onde os alunos se envolvem com instrutores e outros alunos em seu tempo e local convenientes (SINGH e THURMAN, 2019). A aprendizagem online teve um rápido cresci-

mento durante a última década porque tem maior flexibilidade em termos de tempo, local e ritmo do estudo, acesso mais fácil e eficaz a uma variedade maior e maior quantidade de informações e menor custo financeiro (CHEN, 2010). Em uma era digital globalizada, agências governamentais, instituições educacionais e corporações em todo o mundo estão promovendo cada vez mais a aprendizagem online, resultando em uma mudança das tradicionais aulas presenciais para a aprendizagem à distância e online (ALDHAFEERI e KHAN, 2016).

Com o avanço das novas tecnologias de comunicação, a aprendizagem online pode fornecer uma ecologia de aprendizagem³ rica e autêntica que pode facilitar a colaboração e a interdependência entre os alunos (ALDHAFEERI e KHAN, 2016). No entanto, os pesquisadores (CHEN, 2010; O'DOHERTY et al., 2018) manifestaram a sua preocupação com a qualidade da aprendizagem online e destacaram as principais dificuldades em criar uma comunidade de aprendizagem online com um elevado grau de presença e envolvimento social. Além disso, alguns estudiosos também se preocupam com os principais problemas da aprendizagem online, como isolamento social, falta de interatividade e participação, atraso ou quantidade insuficiente de feedback (KHURANA, 2016).

Da mesma forma, a aprendizagem digital de crianças pequenas também tem sido debatida e criticada. Jiang e Monk, (2015) destacaram suas preocupações sobre riscos e perigos online, dependência de vídeos, isolamento social e problemas de saúde física. Outros autores sugeriram que os pais desempenhem o papel de mediação para prevenir danos e regular as atividades online das crianças, como estabelecer regras de uso de tecnologia e monitorar o uso de mídia por seus filhos (NOUWEN e ZAMAN, 2018). Todas essas preocupações, no entanto, não puderam impedir que a aprendizagem online se expandisse rapidamente na última década e atingisse amplamente milhões de jovens alunos a uma velocidade sem precedentes (FRANKLIN et al., 2015).

³ “Ecologia da aprendizagem é conjunto de contextos aos quais se acessam, formados por configurações de atividades, recursos materiais e relações, presentes em espaços físicos ou virtuais que proporcionam oportunidades de aprender” (BARRON, 2004, p. 6).

2.3. Perspectivas e práticas dos pais em relação à aprendizagem digital e online inicial

As crenças e atitudes dos pais em relação à aprendizagem digital e online inicial foram consideradas polarizadas na última década. Por um lado, os pais começaram a apreciar o valor dos dispositivos digitais e tenderam a se sentir confortáveis com o uso de crianças pequenas em casa (LIVINGSTONE et al., 2015). Eles também apoiaram o uso adequado de dispositivos digitais nas configurações nos anos iniciais (KUMPULAINEN e GILLEN, 2019). Em particular, os pais tinham atitudes positivas em relação ao uso do computador por crianças pequenas e acreditavam que as crianças deveriam adquirir habilidades técnicas valiosas e deveriam ser educadas sobre como usar computadores para melhorar seu desenvolvimento acadêmico e oportunidades futuras, como emprego (HATZIGIANNI e KALAITZIDIS, 2018).

No cenário digital cada vez mais diversificado, os pais acreditavam que uma gama de tecnologias digitais e online poderia oferecer aos filhos novos conhecimentos e aprendizagem. E os pais com um nível de educação superior tendem a acreditar que a aprendizagem digital e online pode desenvolver as competências de aprendizagem das crianças, linguagem, auto expressam e competências sociais (LEPICNIK-VODOPIVEC e SAMEC, 2013). Por outro lado, os pais estavam preocupados com o conteúdo perigoso na internet e os riscos do uso digital irrestrito. Eles estavam preocupados com o impacto do uso digital no desenvolvimento social e de saúde das crianças (PLOWMAN et al., 2018). Mais recentemente, devido ao rápido crescimento das tecnologias de tela (por exemplo, iPads, smartphones), os pais expressaram suas incertezas sobre se os dispositivos móveis podem ser benéficos ou prejudiciais para seus filhos e como adotar essas tecnologias de tela móvel (RADESKY et al., 2016).

O projeto EU Kids online (LIVINGSTONE, 2015), por exemplo, revelou que os pais com maior renda e educação empregaram uma ampla gama de práticas e estratégias para gerenciar as restrições ao uso de dispositivos digitais e se esforçaram para promover atividades off-line para crianças, limitando atividades

digitais em casa. Alguns pais definem regras e limites sobre a frequência e a duração do uso de dispositivos digitais, mas não reconhecem a importância de seu papel e envolvimento no apoio a engajamentos tecnológicos de crianças pequenas (PLOWMAN, 2018; HATZIGIANNI e KALAITZIDIS, 2018).

Os estudos, conforme mencionados anteriormente, exploraram as perspectivas e práticas dos pais sobre o uso digital das crianças em geral, deixando suas crenças e atitudes sobre a aprendizagem online não estudadas. Em particular, durante a pandemia Covid-19, a mudança repentina para o aprendizado online apresentou novas oportunidades e desafios inesperados para as crianças afetadas e seus pais. Sob tais circunstâncias únicas, é necessário examinar as crenças e atitudes dos pais em relação ao aprendizado online e à prontidão e aceitação para fazer essa mudança drástica. Além disso, a maioria dos estudos existentes são centrados no Ocidente e podem não representar visões dos países orientais, onde a cultura e as filosofias educacionais podem ser diferentes (BARRETO, 2008).

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste trabalho foi baseada no estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, utilizando-se também de coletas de dados, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O lócus da pesquisa foi a EMEIEF “São Salvador” cujos sujeitos foram 10 professores que é a totalidade dos profissionais que atuam do Ensino Fundamental anos iniciais da EMEF São Salvador para a pesquisa e 04 profissionais da Secretaria de Educação Municipal de Presidente, que são os responsáveis pela tomada de decisão e implementação do modelo de ensino aprendizagem adotado. Obtivemos ao trabalharmos com estes dois tipos de fontes, condições de realizar uma descrição mais acurada e fidedigna da realidade que iremos estudar. Nossa opção foi pela entrevista semiestruturada. Essa opção se deu por entendermos assim como aponta Trivinos (1992), esse tipo de entrevista permite não apenas valorizar o pesquisador mas também o pesquisado.

Mediante a escolha de abordagem, pretendeu-se alcançar uma investigação mais contextualizada da realidade por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação utilizada em análise de documentos na coleta de dados. A pesquisa buscou analisar a visão dos professores do ensino fundamental anos iniciais frente ao aprendizado online no decorrer do período pandêmico da Covid-19.

Vale ressaltar que no Município de Presidente Kennedy/ES, as escolas fecharam no mês de março/2020 e foram reabertas no mês de agosto/2021. Durante esse período, foram realizadas diversas atividades por meio do ensino online. O fechamento das escolas não teve só um impacto de curto prazo na continuidade da aprendizagem dos estudantes, mas, um grande efeito no crescimento econômico do país, além de ter efeito sobre a sociedade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentadas a análise dos dados e a interpretação dos resultados mediante uma abordagem qualitativa, descrevendo, de forma subjetiva, as informações coletadas. Ainda que sejam vistas como duas etapas distintas, a análise e a interpretação dos dados estão interligadas, possibilitando ao pesquisador melhor compreensão da realidade.

Para controlar a disseminação do novo Coronavírus, os governos estaduais iniciaram o fechamento de todas as instituições de ensino em todo o país. Inicialmente, por um mês, o fechamento das escolas foi anunciado pelo governo, mas gradualmente o tempo de fechamento foi prorrogado e foi reabrindo aos poucos.

Para elevar as habilidades, a melhor ferramenta de políticas públicas disponíveis, é ir para a escola. A escola é um lugar onde as crianças podem se divertir e aumentar a conscientização social e as habilidades sociais. O principal motivo de ir à escola ou estar na escola é que ela aumenta a capacidade da criança. Passar um período relativamente curto de tempo na escola aumenta as habilidades e a capacidade. Do outro lado, perder a escola ou não frequentar a escola terá efeito negativo no crescimento das habilidades. Com o fechamento das escolas, a es-

estrutura de aprendizagem e escolaridade foi afetada. Afetou as metodologias de ensino e avaliação, está atrapalhando o aprendizado dos alunos, assim como os pais estão enfrentaram vários problemas por causa da mudança na metodologia de ensino, pois, muitos não dispunham de Internet e nem celulares, tabletes ou computadores para acompanhar as aulas online.

No final de 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes brasileiros não possuíam acesso à internet, o motivo, era pela falta de recurso financeiro para aquisição do serviço ou compra de aparelho em decorrência da indisponibilidade da prestação de serviços nas localidades onde residiam. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, deste total de estudantes, 100% estudavam em rede pública de ensino. Os dados estatísticos, comprovam os efeitos da desigualdade no âmbito educacional devido ao fechamento das escolas durante a Pandemia da Covid-19 (PAMPLONA, 2021).

Com a paralisação das escolas, a aprendizagem dos alunos foi afetada, e, para garantir a continuidade dessa aprendizagem, uma medida emergente foi necessária, a adoção do ensino online. Para conduzir as aulas sem problemas, foi utilizada uma metodologia com softwares de gestão e soluções de aprendizagem digital de código foram adotadas pelas as escolas para executar aulas online.

Para manter o atendimento aos alunos e não comprometer a aprendizagem, as crianças foram forçadas a aderirem ao ensino online, sendo acompanhadas e monitoradas de forma direta pelas famílias. Piopiunik, (2020) descreveu que os principais insumos na aprendizagem de uma criança são fornecidos pelas famílias, pois estes são tratados como um centro à educação. Todavia, os pais estão enfrentando problemas para entender a nova metodologia de ensino, pois, alguns, não possuem instrução para orientar seus filhos nas aulas online. A conectividade da internet também foi um grande empecilho para eles devido a não possuírem.

O ensino para os alunos não é interrompido apenas pelo fechamento de escolas. O bloqueio também afetou a avaliação dos estudantes de todo o mundo. Mui-

tos exames e avaliações foram canceladas ou adiadas por causa do fechamento das instituições de ensino. Tanto para alunos quanto para professores, esta é uma nova era da educação. Muitas escolas mudaram seu sistema de aulas tradicionais para as aulas online, bem como o sistema de exame também foi transferido do offline para o online. Está sendo usado ferramentas de avaliação online para avaliação.

No Município de Presidente Kennedy/ES não foi diferente, as escolas tiveram que se adequar à nova modalidade de ensino e os professores precisaram se reinventar. As turmas foram orientadas por meio de informes nos grupos de WhatsApp criados logo no início da Pandemia. Também foram feitas chamadas de vídeos quando surgia a necessidade de um esclarecimento maior, pois os professores passaram a adaptar suas aulas que antes eram presenciais, e passaram a ser online em decorrência da Pandemia. Muitos conseguiram facilmente, outros tiveram dificuldades em manusear os recursos tecnológicos. Todavia, aos poucos foram ganhando experiências com o dia a dia na construção das atividades e vídeos.

Após o fechamento das escolas do Município de Presidente Kennedy/ES, a Secretaria Municipal de Educação imediatamente se reuniu com o Prefeito afim de organizar as ações que seriam tomadas em relação a continuidade do ensino dos alunos. Logo, ficou definido que o Município iria aderir ao ensino online, trabalhando com apostilas do sistema Aprende Brasil⁴.

4.1. A percepção dos professores quanto ao ensino online na pandemia da Covid-19

Após a adesão ao ensino online, foram criados grupos de WhatsApp para comunicação entre escola x família x alunos e postagens de atividades pelos professores. As apostilas eram retiradas pelos responsáveis na secretaria da es-

⁴ O sistema de ensino Aprende Brasil tem como objetivo amplificar a qualidade de ensino do país e transformar a rede pública por meio de nossas soluções. O Sistema Aprende Brasil oferece livros didáticos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental organizado em 4 volumes com ricos conteúdos e atividades. Disponível em: <https://sistemaaprendebrasil.com.br/>. Acesso em 06/12/2021.

cola para que os alunos realizassem as atividades em casa sob monitoria e orientação pelos professores nos grupos.

Os professores ao serem questionados quanto à adoção repentina pelos estudos online devido a Pandemia da Covid-19, pudemos avaliar que foi uma experiência difícil e desafiadora. Uma das docentes relatou: *“Mediante a situação em que enfrentamos no ano de 2020 com a Pandemia e a suspensão das aulas presenciais, tivemos que nos reinventar, nós professores e alunos à nova proposta educacional”*.

Eles complementaram que, além de assustador, não foi fácil devido a alguns alunos não terem acesso à internet, e, infelizmente o município não disponibilizou. Em outro momento, uma segunda docente destaca que em toda a vida escolar, os alunos sempre fizeram as atividades para casa ou *“dever de casa”*, *“nunca havíamos feito esse trabalho de aulas à distância e principalmente porque fomos pegos de surpresa por uma doença que pedia total distanciamento”*. Então, para apoiar a continuidade da aprendizagem dos estudantes, selecionei conteúdos, trazendo uma nova explicação, exercícios de revisão do que havíamos trabalhado durante os dias letivos na escola e, agora, com uma apostila de estudos especiais que foram entregues no endereço de casa aluno.

Os professores enfatizam que a suspensão das aulas causou transtorno na vida do aluno, quanto na vida do professor, pois os alunos apresentam muita dificuldade no aprendizado, logo, foi exigido muito mais do professor, algo que os deixou apreensivos. Em relação as maiores dificuldades encontradas com as aulas remotas no ano de 2020, eles disseram que o maior empecilho foi a falta de recursos (celulares, computadores), e Internet por parte de alguns alunos que impossibilitava o processo de ensino-aprendizagem por meio das aulas online, assim como as devolutivas das atividades.

Quanto aos objetivos propostos de aprendizagem definidos pela Secretaria de Educação do Município, se estes foram atingidos, então, foi relatado que em partes, em razão de que, a família poderia ter sido mais presente acompanhando os alunos nas tarefas escolares. Outros docentes afirmam que não, em decorrên-

cia da falta de preparo por parte dos professores, responsáveis e alunos, haja vista que, o ensino online impactou negativamente no âmbito emocional e cognitivo das crianças, mesmo diante de todo o esforço dos professores.

Os membros selecionados da Secretaria Municipal de Educação relataram que se a família fosse mais participativa, os resultados seriam mais satisfatórios, tendo em vista que, muitos alunos dependiam dos aparelhos de telefone celular dos pais para a realização das atividades postadas nos grupos de WhatsApp, conseqüentemente, eles não conseguiam executar as atividades propostas sem ajuda e apoio dos pais.

No tocante aos pontos positivos solicitados pela pesquisadora aos docentes participantes em relação as aulas online, eles evidenciaram que a participação da família foi fundamental para o aprendizado dos seus filhos. Assim como a percepção que eles tiveram diante de suas dificuldades, e, conseqüentemente, puderam compreender a importância do papel do professor na aprendizagem.

4.2. A visão dos representantes da secretaria de educação quanto ao ensino online na pandemia da Covid-19

Os representantes da SEME, disseram que foi um desafio muito grande, mas, foi preciso reestruturar o processo de ensino e aprendizagem, buscando identificar novas estratégias que seriam mais adequadas para o Município trabalhar afim de minimizar o impacto do fechamento das escolas.

Quanto as dificuldades em trabalhar Home Office no ano de 2020, um membro da Secretaria de Educação destacou: *“No início foi difícil por ser algo novo, mas no decorrer do ano letivo o trabalho em Home Office foi ganhando espaço e o trabalho fluiu de forma organizada e produtiva”* (MEMBRO 1 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Entrevista em 08/11/2021).

Em um dado momento, outro membro da Secretaria de Educação disse que teve dificuldade, principalmente pela adaptação, pois foi uma nova realidade, um novo aprendizado. Já outro, acrescentou que não teve dificuldade, fez um

diagnóstico para identificar corretamente os elementos necessários para que os professores desenvolvessem o ensino online.

Em relação aos professores da rede municipal de Presidente Kennedy/ES conseguiram desenvolver um bom trabalho no ensino online diante da sua concepção, os representantes da SEME responderam que de forma parcial devido a muitos professores não terem facilidade em manusear os recursos tecnológicos, além de algumas famílias não terem acesso à Internet, dificultando o ensino online.

No que se refere as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação no início da Pandemia para que os alunos não ficassem prejudicados, foi dito que no primeiro momento a SEME elaborou as apostilas que foram entregues na casa de todos os alunos, e, foram criados grupos de WhatsApp, onde os professores ministravam as aulas, esclareciam as dúvidas e corrigiam as atividades. As apostilas eram entregues e recolhidas mensalmente.

Em decorrência das principais dificuldades apresentadas pelos professores no que diz respeito ao acompanhamento ao ensino online quanto ao manuseio aos recursos tecnológicos, a prefeitura municipal de Presidente Kennedy/ES disponibilizou cursos de capacitação online para que os profissionais atuantes na educação pudessem se aperfeiçoar e realizar um bom atendimento a esse público do Ensino Fundamental anos iniciais.

Os alunos eram avaliados por meio de provas elaboradas para realização online, onde as devolutivas eram encaminhadas para o privado do professor para serem corrigidas individualmente.

Averiguou-se e constatou-se que a valorização do professor pela família ficou em evidência assim como a necessidade do professor manter-se atualizado quanto ao avanço tecnológico. Também destacou-se a importância da relação família x escola, sendo necessária uma boa relação para que a criança se desenvolva. A participação ativa da família na escola faz toda a diferença, dado que, é preciso acompanhar em conjunto as deficiências e evoluções dos alunos para que sejam estudadas constantemente soluções de resolução quando necessário for.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desta pesquisa, fomos trilhando um caminho que proporcionou reflexão: A participação ativa da família na escola faz toda a diferença. Com os resultados obtidos através dos objetivos apontados por esta pesquisa, foi possível constatar, sincronicamente aos participantes, a inevitabilidade de criação de novas metodologias de ensino-aprendizagem que aprimore e estimule o interesse das crianças da educação infantil. Isto posto, com a implantação das tecnologias digitais aos alunos, afirmamos que os objetivos propostos nesta pesquisa foram atingidos, visto que a tecnologia propende a avançar gradativamente o aprendizado das crianças, tornando-as mais independentes e autônomas na execução de suas tarefas escolares, acarretando interesse e motivação.

Todavia, é oportuno que os profissionais da educação infantil recebam instrução adequada quanto ao manuseio dos recursos tecnológicos para condução das aulas. Assim sendo, com a inclusão das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizado para os alunos da educação infantil, será possível potencializar o tempo em sala de aula e conseqüentemente, oportunizar aos alunos uma aula mais atrativa e prazerosa.

Acreditamos com base na pesquisa realizada, que os recursos tecnológicos podem ser ferramentas poderosas no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo e aprimorando o desempenho acadêmico no tocante as aptidões sociais dos alunos da educação infantil. Dessa forma, é imprescindível que os profissionais que atuam com esse público, estejam em constantemente alinhados às tecnologias ideias (em evolução) para melhora no desenvolvimento da prática docente.

Diante dos relatos apresentados pelos envolvidos na pesquisa, pudemos perceber que os professores não possuem dificuldades em trabalhar com tecnologias com seus alunos. Também avaliamos a importância da aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos, e, com os jogos matemáticos propostos, os alunos demonstraram empenho, dedicação e motivação na realização das atividades.

Destarte, os resultados obtidos por meio do desenvolvimento desta pesquisa, ratificam com a literatura e parâmetros verificados e conceituados condizentes com a temática em questão. Com a verificação bibliográfica, foi possível perceber de forma mais vasta, o desempenho dos profissionais da educação infantil com relação à aplicabilidade das tecnologias digitais, ilustrando um favoritismo por parte de alguns autores no que se refere a inclusão desses recursos tecnológicos na prática diária das salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALDHAFEERI, F.M; KHAN, B. H. A opinião dos professores e alunos sobre a prontidão para o E-Learning nas escolas públicas secundárias do Kuwait. **Revista de Sistemas de Tecnologia Educacional**. 45(2):202-235. DOI: 10.1177/0047239516646747, 2016.

ARNOTT, L.; YELLAND N. Multimodal mundos da vida: pedagogias para brincadeiras e explorações. **Revista de Pesquisa em Educação Infantil**. 9(1):124-146, 2020.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008, Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xnPDLbymtWR9q3TjTkzqfwx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de Abr. 2021.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Inverta sua sala de aula: alcance todos os alunos em todas as aulas todos os dias. **Sociedade Internacional de Tecnologia em Educação**, 2012. Disponível em: <https://www.liceopalmieri.edu.it/wp-content/uploads/2016/11/Flip-Your-Classroom.pdf>. Acesso: 08 fev de 2021.

BRADY, E.H.; HILL, S. **Pesquisa em revisão: Crianças pequenas e microcomputadores**. Crianças Pequenas, Março, 49-61, 1984.

CHEN, R.T.H. **Conhecimento e conhecedores na aprendizagem online: Investigando os efeitos da aprendizagem flexível online sobre os alunos.** (tese de doutorado). Universidade de Wollongong, NSW, Austrália, recuperado de <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4099&context=theses>, 2010.

CLEMENTS, D.H.; SARAMA J. **Crianças e tecnologia: O que diz a pesquisa? Crianças pequenas.** 56(6):34-35, 2003.

EDWARDS S. et al. **É tudo sobre Ben10: Decisões de brincadeiras infantis, saúde e sustentabilidade nos primeiros anos.** Desenvolvimento e Cuidado Infantil Precoce. 183(2):280-293. DOI: 10.1080/03004430.2012.671816, 2012.

ERDOGAN N.I. et al. Os pais preferem o jogo digital? Exame das preferências e crenças dos pais em quatro nações. **Revista de Educação Infantil.** 47:131-142. DOI: 10.1007/s10643-018-0901-2, 2019.

FRANKLIN, T. et al. **Os papéis dos pais na experiência de aprendizagem online de seus filhos: série de procedimentos do fórum da agência de educação estadual.** (Relatório nº 2). Recuperado de Lawrence, KS, 2015.

HATZIGIANNI, M.; KALAITZIDIS I. Atitudes e crenças dos educadores das séries iniciais em torno do uso de tecnologias touchscreen por crianças menores de dez anos de idade. **British Journal of Educational Technology.** 49(5):883-895. DOI: 10.1111/bjet.12649, 2018.

JIANG Y., MONK H. Young Chinese-Australian usa tecnologia em casa: a visão dos pais e avós. **Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education.** 10 (1):87-106. DOI: 10.17206/apjrece.2016.10.1.87, 2015.

KHURANA, C. **Explorando o papel da multimídia no aprimoramento da presença social em um curso online assíncroco.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Nova Jersey, Rutgers, EUA, recuperada de <https://search-proquest-com.simsrad.net.ocs.mq.edu.au/docview/1844392065?p-q-origsite=primo>, 2016.

KUMPULAINEN, K.; GILLEN, J. **Práticas de alfabetização digital de crianças pequenas em casa: Uma revisão da literatura.** Recuperado de <http://digilitey.eu>, 2019.

LEPICNIK-VODOPIVEC J., SAMEC P. Tecnologia de comunicação no ambiente doméstico de crianças de oito anos de idade. **Comunicar.** 20 (40):119-126. DOI: 10.3916/C40-2013-03-02, 2013.

LIVINGSTONE, S. et al. **Como os pais de crianças pequenas gerenciam dispositivos digitais em casa: O papel da renda, da educação e do estilo parental.** Recuperado de Londres, LSE, 2015.

NOUWEN M., ZAMAN B. Redefinindo o papel dos pais nas interações online das crianças pequenas. Um estudo de caso de design sensível ao valor. **Revista Internacional de Interação Criança-Computador**, 18:22. DOI: 10.1016/j.ijcci.2018.06.001, 2018.

O'DOHERTY, D. et al. **Barriers e soluções para o aprendizado online na educação médica - uma revisão integrativa.** (Relatório) BMC Medical Education. 18(1):130-141. DOI: 10.1186/s12909-018-1240-0, 2018.

PAMPLONA, N. **Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet.**Folha de São Paulo. 14.abr.2021. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso: 06/12/2021.

PIOPIUNIK, M. G. **Habilidades, sinais e empregabilidade: Uma investigação experimental.** European Economic Review 123: 103374, 2020.

PLOWMAN L. et al. **Ampliando oportunidades de aprendizagem: O papel das mídias digitais na educação infantil.** Routledge; Abingdon: 2018.

RADESKY J.S. et al. Consumidores ou alunos da próxima geração? Tensões dos pais sobre o uso da tecnologia móvel infantil. **ANAIS da Medicina de Família.** 14(6):503-508. doi: 10.1370/afm.1976, 2016.

RICHARDSON, J. W. et al. Mudança de ensino e Aprendizagem em Espaços de Aprendizagem Online: Uma Investigação do Ensino Online de um Corpo Docente e Iniciativa de Aprendizagem. **Aprendizagem online**, 24 (1). <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1629>, 2020.

SINGH V.; THURMAN A. De quantas maneiras podemos definir o aprendizado online? Uma revisão sistemática da literatura das definições de ensino online (1988-2018). **American Journal of Distance Education**. 33(4):289-306. DOI: 10.1080/08923647.2019.1663082, 2019.

TRIVINOS, J. A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** São Paulo; Atlas, 1992.

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Mábila de Souza Gomes
Guilherme Bicalho Nogueira

1. INTRODUÇÃO

No desenvolvimento da dissertação de mestrado foi possível perceber a importância da promoção de uma alimentação saudável entre crianças e seus impactos no ambiente escolar, além da percepção dos docentes sobre as formas de se promover a qualidade de vida e saúde do aluno com ações/estratégias que ajudem na mudança da sua postura em relação aos hábitos alimentares.

Nesse contexto a visão de Vieira et al. (2017) sobre a importância das refeições é clara quando destacam que parte importante das rotinas diárias para as famílias e as escolas, devem oferecer oportunidades para a ingestão nutricional das crianças e estabelecer hábitos alimentares que elas provavelmente terão por toda a vida.

Parafraseando Zota et al. (2016) é fato que a infância, um dos períodos críticos para uma boa saúde e desenvolvimento da vida, impõe uma necessidade fisiológica maior de nutrientes e uma dieta rica em qualidade nutricional é fundamental. As evidências científicas sugerem que o estilo de vida, padrões de comportamento e hábitos alimentares nessa fase persistem pela vida adulta e influenciam de forma direta na saúde e bem-estar do indivíduo.

Para Anderson et al. (2018), o ambiente alimentar desempenha um papel muito maior no comportamento do que se acreditava originalmente. As inter-

venções baseadas na escola podem, a priori, ser consideradas eficazes na promoção de uma alimentação melhor ao nível da população, pois as escolas alcançam um grande número de participantes em diversos grupos étnicos e não apenas as crianças, mas os funcionários da escola, familiares e membros da comunidade.

Assim, partindo dessa realidade, o estudo teve por objetivo analisar a percepção de professores e alunos de uma escola da rede pública do município de Presidente Kennedy-ES, sobre a importância da educação nutricional no ambiente escolar.

Na culminância da pesquisa decidiu-se, pois investigar o delineamento da temática da educação nutricional no ambiente escolar como forma de promover uma alimentação saudável, contextualizando teoria e prática, e destacando seu desenvolvimento em uma escola da rede pública municipal de Presidente Kennedy.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas através de uma conversa presencial, para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa, permitindo verificar o contexto real das intervenções alimentares na escola como um meio eficaz e promissor para promover uma alimentação saudável e melhorar o comportamento alimentar dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Propôs-se por fim, no decorrer dessa pesquisa, o desenvolvimento de quatro encontros onde, sequencialmente, no primeiro foi feita a apresentação do projeto para a turma e as professoras com a realização de uma palestra sobre alimentação saudável, com dinâmicas para enriquecer o conhecimento dos alunos. No segundo encontro apresentou-se a pirâmide alimentar com algumas atividades para possam entender a importância de cada grupo na sua vida dentro e fora da escola.

No terceiro encontro foram confeccionados cartazes sobre alimentos saudáveis para exposição dos alimentos ricos em gorduras x alimentos ricos em nutrientes, com um lanche ao final (frutas, sanduíche natural e suco natural). Por fim, no 4º e último encontro aplicou-se o questionário aos alunos e professores e, encerrado o projeto com uma oficina sobre o uso de frutas para o preparo de

saladas de frutas, os próprios alunos puderam pôr a “mão na massa” e preparar diversas porções para, em seguida, degustarem.

O legado deixado foi uma cartilha digital, voltada para os docentes de Presidente Kennedy, com sugestões e ações a serem implementadas na escola voltadas para o desenvolvimento de uma alimentação saudável dos alunos cujo conteúdo, tanto textual como ilustrativo, visa reconceituar os métodos alimentares utilizados nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Assim, na última etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados levantados pelos entrevistados, percebeu-se que é preciso que mais esforços sejam feitos para melhorar os hábitos alimentares das crianças em idade escolar, assim como seus pais ou cuidadores por meio da conscientização da importância da educação nutricional dentro e fora do ambiente escolar para seus filhos.

Cabe, agora, ao professor, como mediador nesse processo de educação nutricional, desenvolver ações e estratégias pedagógicas que ajudem na mudança da postura dos alunos em relação aos hábitos alimentares.

2. RESULTADOS

As 02 (duas) professoras, juntamente com os 20 (vinte) alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” Barreto, tiveram a oportunidade de se expressar sobre pontos extremamente importantes acerca da importância de uma alimentação saudável nas escolas e seus efeitos na mudança de hábitos dos alunos, destacando os impactos de uma alimentação saudável no ambiente escolar como forma de promoção da qualidade de vida e saúde do aluno.

A escolha da turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, se deu de forma aleatória e também porque à época, devido à pandemia, não foi autorizada a realização com todas as turmas. A turma escolhida é composta por 20 (vinte) alunos e 01 (uma) professora regentes e 01 (uma) professora de apoio pedagógico que também acompanha o desenvolvimento dos alunos.

Essenciais, essas entrevistas aconteceram para o levantamento de informações e posterior discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa, o que permitiu não apenas discutir a eficácia das intervenções nas escolas, focadas na alimentação, e seus efeitos na mudança de hábitos dos alunos, mas a necessidade de se trazer à luz da discussão a importância de estabelecer comportamentos alimentares saudáveis no ambiente escolar para redução do risco de problemas de saúde dos alunos.

Quadro 1. Perfil das professoras sujeitos da pesquisa

Docente	Formação	Especialização na área (pós-graduação)	Idade	Tempo de serviço na educação	Tempo de serviço na escola-alvo
Professora A	Pedagogia	02	44 anos	21 anos	11 anos
Professora B	Pedagogia	03	41 anos	18 anos	08 anos

Fonte: A autora

A Professora “A” com 44 anos, graduada e atuante há 21 anos no magistério e 11 na escola dessa pesquisa, vê a questão da alimentação infantil como *“algo extremamente relevante para as crianças e essencial para o seu desenvolvimento, inclusive acadêmico”*, ressalta.

Quando questionada sobre a forma como tem colaborado para a promoção da alimentação saudável no ambiente escolar ela afirmou que aborda o tema em suas aulas, *“na maioria das vezes, na forma de projetos ou atividades desenvolvidas em sala de aula embasadas por alguma história e ser discutido em termos do que eles entenderam e da relevância da alimentação”*. Disse ainda que não se lembra de ter desenvolvido algum projeto direcionado de forma direta para a temática da alimentação saudável.

Em relação à professora “B”, com 41 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério a 18 anos, dos quais 08 anos na referida escola, a mesma disse que procura, *“nas aulas direcionadas a essa temática, abordar de forma criativa e lúdica para que a criança entenda a importância de uma alimentação saudável dentro e fora do ambiente escolar”*. Fora isso afirmou que, na forma de projetos, são raros os projetos desenvolvidos na escola com essa temática.

A identificação das necessidades percebidas e das barreiras existentes ao comportamento alimentar saudável, assim como a contribuição dos alunos, explica Tremblay et al. (2010), contribui para o desenvolvimento adequado de qualquer programa com foco no desenvolvimento de bons hábitos alimentares. Segundo os autores, grande parte dos relatos indica a falta de disponibilidade, variedade e inconsistência no sabor das refeições como principais barreiras para o aumento do consumo de frutas e vegetais. A importância de tornar as mensagens nutricionais adequadas ao desenvolvimento e fornecer conselhos comportamentais específicos para ajudar as crianças a fazer escolhas alimentares informadas é fundamental para o sucesso da mudança dos hábitos alimentares junto aos alunos.

Ambas as professoras afirmaram que realizaram cursos de capacitação, mas não nos últimos dois anos. E que tanto a professora “A” quanto a professora “B”, se especializaram na área da Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento. Mas que nenhuma delas realizou algum curso com foco na temática da nutrição infantil.

Quando questionada sobre a forma como ela tem colaborado para promover a alimentação saudável no ambiente escolar, “A” respondeu que:

[...] na medida do possível, e através das explicações nas suas aulas quando está trabalhando um tópico que condiz com a questão alimentar, eu abordo sim, e de forma séria, a importância de estar sempre cuidando da alimentação, de procurar abandonar o vício de estar comendo fora de hora esses alimentos processados que, infelizmente, sempre tem em nossas cantinas.

Sacchetti et al. (2015) explica que é essencial o planejamento de ações integradas e multisetoriais em programas escolares para promover hábitos alimentares e motores corretos e para o controle do peso corporal. Nessa perspectiva, a escola torna-se um cenário crucial para se alcançar mudanças no comportamento relacionado à obesidade e induzir efeitos positivos sobre hábitos alimentares, nível de atividade física e comportamentos sedentários nas crianças.

Além disso, ressalta Khambalia et al. (2012), o ambiente escolar também oferece uma possibilidade válida de aprendizagem de forma adequada pois, como as crianças costumam consumir uma ou duas refeições por dia na escola, pode muito bem promover o consumo adequado de alimentos.

Para a professora “A”, em relação à importância de se desenvolver estratégias no ambiente escolar com foco na alimentação saudável e na mudança de hábitos dos alunos, de todos os benefícios que poderiam ser listados, ela destaca o combate à obesidade como o mais importante de todos:

[...] como escola entendo que precisamos fazer alguma coisa para deter esses hábitos alimentares totalmente desequilibrados que eles têm. É muita coisa processada. Biscoitos recheados, balas e chicletes e todo tipo de salgado quando tem. Essas crianças precisam aprender a comer bem, diferente de comer muito. E como passam muito tempo conosco e temos acesso à sua alimentação na escola, devemos agir pra mudar essa realidade para desenvolver bons hábitos alimentares.

Chan et al. (2009a) explica que uma grande dificuldade para promoção de uma alimentação saudável entre os alunos é que a maioria deles considera a alimentação saudável enfadonha e desagradável. Os hábitos alimentares dos adolescentes são moldados por diferentes fatores, incluindo as influências dos pais, colegas e da mídia. Além de preparar suas refeições, os pais servem como modelos na tomada de decisões dietéticas.

A professora declara ter noção da importância da alimentação na vida do aluno, da nutrição, um dos aspectos mais importantes da vida, que se não for adequada, impede o corpo humano de prosperar e expõe o indivíduo a doenças e enfermidades - e com o avanço dos alimentos processados, as crianças tem perdido a noção da quantidade e qualidade adequada da alimentação adequada.

Anderson et al. (2018) alertam que é em decorrência desse fenômeno que a obesidade infantil tem atingindo índices alarmantes, crescendo e desenvolvendo em crianças e adolescentes distúrbios graves como hipertensão, colesterol alto e diabetes - daí a importância de uma alimentação saudável através da ingestão de alimentos de boa qualidade nessa faixa etária.

Nesse sentido é válido lembrar que a alimentação escolar ao mesmo tempo em que deve atrair as crianças, deve ser saudável e cheia de nutrientes pois, caso contrário, alimentos ricos em gordura e calorias continuarão contribuindo para o agravamento da obesidade e de posteriores problemas de saúde nesses alunos pelo consumo de mais calorias do que o necessário para o crescimento e a atividade.

Em relação à professora “B”, quando questionada, ela destaca os impactos benéficos da educação nutricional como:

[...] de grande importância para a educação e que deve ser discutida com foco no fornecimento de uma alimentação saudável e nas estratégias que sejam mais eficazes para desenvolver na criança a vontade de se alimentar bem dentro e fora do ambiente escolar - algo que deve ultrapassar a sala de aula e envolver não somente os professores, mas a comunidade e a família.

A obesidade infantil tornou-se um novo desafio para os profissionais de saúde pela alta prevalência em todo o mundo, com causas pouco compreendidas e ainda muito debatidas e estudadas. O aumento do consumo de alimentos mais densos em energia e pobres em nutrientes, com altos níveis de açúcar e gorduras saturadas, combinados à redução da atividade física, levou a altas taxas de obesidade entre crianças com uma prevalência alarmante. Em 2007 22 milhões de crianças menores de 5 anos já estavam acima do peso em todo o mundo. Em 2019 esse número saltou para 38,3 milhões de crianças com sobrepeso ou obesidade (WHO, 2020).

Nesse sentido, Hermans et al. (2018) alerta que obesidade infantil é afetada pelo comportamento do estilo de vida - os hábitos de jogo da maioria das crianças estão centrados no computador, televisão, smartphones, tablets e outros dispositivos eletrônicos que diminuem a atividade física. A adoção de um estilo de vida caracterizado pela diminuição da atividade física e alta ingestão calórica, contribui para um padrão epidemiológico alarmante em todo mundo. Logo, avaliações de saúde e intervenções em nível de atenção primária são necessárias ao combate de taxas crescentes de obesidade infantil e adolescente.

Tremblay et al. (2010) destaca que a prática regular de atividade física e o nível relativo de aptidão física de crianças e adolescentes diminuíram nas últimas décadas. Portanto, explica Llargues et al. (2011), a prevenção do sobrepeso e da obesidade deve exigir uma intervenção combinada para controlar todos os fatores modificáveis que contribuam para a obesidade infantil e adolescente. Intervenções educativas para mudanças nos hábitos de vida durante a idade escolar são fundamentais, uma vez que é mais difícil estabelecer hábitos saudáveis durante a vida adulta do que durante a infância.

Segundo “B” é preciso inserir a temática ambiental não apenas no Ensino Fundamental I, mas já nos anos iniciais *“pelo comportamento das crianças em relação ao convívio familiar”*. Nesse sentido Chaudhary et al. (2020) explica em seu estudo que a aplicação de intervenções multicomponentes (estratégias ambientais, educacionais e físicas) juntamente com o envolvimento dos pais e de iniciativas de longo prazo pode ser promissora para melhorar os hábitos alimentares e outras doenças relacionadas à infância entre crianças do ensino fundamental.

Quando questionadas sobre terem realizado no ano de 2020 ou em 2021 algum tipo de intervenção alimentar como forma de se promover a alimentação saudável junto aos alunos, ambas afirmaram que não. A professora “A” falou da dificuldade de intervir nesse sentido na escola:

É bem complicado a gente agir dessa forma porque parece que estamos interferindo em um programa que já é estabelecido pela escola que é a alimentação. Eu fico limitada a dar sugestões e falar com as

crianças sobre isso. Como é que a gente pode, por exemplo, mudar o tipo de merenda que a escola dá? Porque a criança vai para o recreio e sua merenda já está pronta. A gente acompanha muitas vezes para ajudar que elas comam verduras e legumes ou coisas nutritivas e saudáveis de que não gostem muito.

Nesse sentido a professora “B” pensa da mesma forma e também acredita que não é da sua “competência” desenvolver intervenções alimentares junto às crianças na escola.

Eu entendo que é dever da gente direcionar as crianças e ensinar a importância de uma boa alimentação dentro e fora da escola. Por isso que conversamos sobre isso em sala de aula quando abordamos esse tema da alimentação. Mas, em relação à merenda, como podemos mudar isso? A gente chega no refeitório e a comida já está pronta. Na maioria das vezes nem sabemos o que terá de merenda. Não tem como dizer ou interferir no que a escola fornece como alimentação para as crianças. Isso é uma questão de gestão escolar.

Nesse caso o tema é abordado em suas aulas nas oportunidades de desenvolvimento de atividades que tenham relação com a alimentação e a importância que possui na vida desses alunos. Em relação à aplicabilidade na sua prática de ensino, a professora “B” disse realizar *“projetos com pouca frequência”* seja pela *“falta de incentivo do setor pedagógico ou mesmo pela carência de materiais que serão utilizados no seu desenvolvimento”*.

Quando perguntadas sobre a existência na escola de algum tipo de ação ou projeto desenvolvido que englobe a importância de uma alimentação saudável como instrumento para mudança de postura e hábitos alimentares dos alunos, a professora “B” afirmou:

[...] pelo menos uma vez por ano a escola promove alguns projetos temáticos com as séries iniciais envolvendo, desenhos presentes nos

livros didáticos, e que abordam a questão da alimentação saudável. Eu aproveito a questão lúdica e confecciono cartazes com animações em formato de alimentos para incentivar as crianças a uma alimentação saudável.

Para Blaine et al. (2017), as intervenções baseadas na escola destinadas à qualidade de vida através de uma alimentação mais saudável, para limitar o sobrepeso e a obesidade, podem ter efeito limitado quando há falta de motivação e compromisso entre os líderes escolares e professores. Na visão de Shukri et al. (2019), muitas intervenções escolares nesse sentido, com foco no combate à obesidade, apesar de terem alcançado resultados desejáveis em curto prazo, revelaram efeitos que não eram sustentáveis.

Nesse sentido a professora “B” explica:

[...] Não só na nossa escola como em muitas outras, a gente percebe que se o professor não se posicionar e usar a criatividade para desenvolver algum projeto relacionado à alimentação, ele não acontece. A gente tem que se virar da forma que pode com os poucos materiais que a escola fornece e criar a parte das brincadeiras, dos cartazes, desenhos e da parte lúdica para fortalecer essa questão da alimentação.

Dessa forma, enfatiza “B”, *“acho que é preciso fazer mais, nos aprofundar nesse tema para desenvolver na criança a vontade de comer alimentos mais saudáveis e diminuir, por exemplo, a rejeição que muitos têm pelos vegetais e frutas”*, que são, segundo ela, *“facilmente trocados”* pelos alimentos processados (biscoitos recheados, refrigerantes, doces industrializados, etc.).

Chaudhary et al. (2020) explicam que para melhorar ou diminuir doenças infantis, como sobrepeso e obesidade e outros aspectos da saúde, muitos documentos de políticas têm exigido o desenvolvimento de estratégias eficazes entre crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Impactos positivos e evidências têm sido encontradas nessas intervenções escolares e, apesar de visarem à prevenção do sobrepeso e obesidade, em muitos casos, tinham um escopo mais amplo buscando a qualidade de vida através de uma alimentação mais saudável. No entanto, a união dessas evidências às políticas de saúde pública deve considerar fatores como sustentabilidade, contexto e custo-benefício, assim como garantir políticas escolares e ambientais que incentivem a atividade física e uma alimentação saudável (CHAUDHARY et al., 2020).

Por fim, quando se buscou saber sobre a participação e envolvimento da gestão escolar referente à elaboração de projetos ou ações para intervenções alimentares e nutricionais saudáveis na escola, ambas disseram esperar mais da gestão pelo pouco envolvimento nesse sentido. De acordo com a professora “A”:

A iniciativa sempre vem da gente. Nós como professoras precisamos pensar sozinhas e buscar algumas ideias pra dar vida a todos os projetos que envolvem as crianças sejam relacionados à alimentação ou qualquer outro. A direção da escola nunca se nega a ajudar, mas a atitude sempre vem da gente.

Para a professora “B” a direção é peça fundamental nesse sentido:

A gente fica sempre buscando ideias pra desenvolver algum projeto dentro das limitações que temos de material e estrutura da escola. Na maioria das vezes é assim, independente da escola as vezes falta material e a gente procura se virar como pode. Apesar da direção sempre apoiar nossas ideias para trabalhar com as crianças, acho que poderia ser feito muito mais nesse sentido.

Blaine et al. (2017) lembram que a escola exerce influência direta na alimentação da criança e na prevenção do sobrepeso e obesidade infantil, tendo esse papel reconhecido por constituírem-se como um ambiente favorável para medidas de prevenção e intervenção em casos de obesidade e devido ao fato de as crianças passarem boa parte do seu tempo no ambiente escolar.

Para Chaudhary et al. (2020) a escola é parte crítica do meio social que modela a alimentação e o padrão de atividade física das crianças. Assim torna-se promotora de saúde e, como tal, propícia à aplicação de programas de educação em saúde em larga escala, incluindo programas de educação nutricional.

Diante dessa relevância do ambiente escolar na promoção de uma alimentação saudável na educação infantil, não foi difícil perceber, do conteúdo das entrevistas que ambas as professoras sujeitas da pesquisa participaram, que elas têm a percepção da importância de uma reflexão sobre a importância da educação nutricional, com foco no desenvolvimento de uma alimentação saudável.

Essa visão das docentes está em sintonia com o estudo de Kipping et al. (2014) quando destacou que baixos níveis de atividade física na infância, rastreados até a idade adulta, aliados a uma dieta não correta (baixo consumo de frutas e vegetais) estão associados a desfechos adversos à saúde como maior adiposidade, aumento dos fatores de risco cardio-metabólicos, mineralização óssea pobre, problemas comportamentais e baixo desempenho acadêmico.

As professoras acreditam que é preciso se trabalhar essa temática de forma criativa, com projetos ou atividades criativas para que os alunos não apenas entendam sua importância, mas saibam do que se trata para que possam ter acesso a ela no ambiente escolar.

Gallotta et al. (2016) destacam a importância de se implementar dicas para uma alimentação saudável na escola: coordenar práticas de alimentação saudável e atividade física por meio da gestão escolar e coordenação pedagógica; usar uma abordagem sistemática para desenvolver, implementar e monitorar práticas de alimentação saudável e atividade física; incentivar o consumo de alimentos variados de diferentes grupos alimentares nas quantidades recomendadas para um crescimento e desenvolvimento saudáveis; colocar fotos de porções de comida nas cantinas escolares para ajudar as crianças a comer porções do tamanho certo para manter um peso corporal ideal; e incentivar o consumo de frutas e vegetais em vez de alimentos de alto valor energético (doces ou bebidas açucaradas) durante os

intervalos escolares no meio da manhã e/ou da tarde, substituindo os alimentos processados com alto valor calórico e refrigerantes por suco de frutas naturais.

Apesar das limitações que enfrentam nas escolas, pela falta de incentivo ou mesmo de materiais na prática diária, o tema, sempre que possível, é abordado em suas aulas na forma de projetos e atividades criativas com foco no processo de alimentação. É nesse sentido que essa pesquisa buscou intervir numa problemática que explorou de que forma a alimentação saudável no ambiente escolar pode impactar na mudança de postura dos alunos da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” em relação à mudança de hábitos alimentares.

Assim, se discutiu a produção do conhecimento nessa escola, referente à forma como é abordada a temática da educação nutricional no Ensino Fundamental I e foi possível entender como se materializa seu processo de aprendizagem nas práticas educativas, como possibilidade de uma melhor reflexão sobre a importância de uma alimentação saudável dentro e fora do ambiente escolar.

A participação das crianças se deu na entrevista presencial semiestruturada onde também houve a aplicação de um questionário que se pautou em saber a opinião delas sobre a importância da escola oferecer uma alimentação saudável para os alunos. Foram ao todo 20 (vinte) alunos sendo 10 (dez) do 3º ano e 10 (dez) do 4º ano do quarto ano do Ensino Fundamental I, parte das séries iniciais.

Ao serem questionados sobre o fato de acharem importante a escola oferecer uma alimentação saudável para os alunos, e porque a escola deve fazer isso, os alunos do 3º ano tiveram opiniões bem semelhantes sobre isso.

O aluno “1” disse que *“é importante a escola falar sobre nossa comida porque a gente aprende aquilo que é importante comer”*. Outro aluno, o “2”, afirmou que *“a escola é lugar da gente aprender sobre comida também”*. O aluno “3” lembrou que *“as professoras ensinam pra gente sobre as vitaminas que a gente precisa comer pra ficar mais forte também”*. Já o aluno “4” disse que *“a gente também come em casa, mas é na escola que a gente aprende o que faz bem pra saúde, aquilo que esta nos livros”*.

Em relação ao 4º ano, o aluno “a” disse que *“é importante que a escola fale sobre a nossa comida por que a gente começa a aprender sobre as comidas importantes aqui mesmo”*. O aluno “b” lembrou que *“como a gente não sabe nada sobre as vitaminas que o corpo da gente precisa, tem que ser na escola mesmo pra gente começar a aprender”*. O aluno “c” acha que *“é importante ajudar a gente a entender sobre as coisas saudáveis, que fazem bem pra saúde. E as Tias sabem disso mais do que a gente”*. Para o aluno “d” não tem outro lugar como a escola pra gente aprender sobre tudo, *“se a gente não aprender sobre as comidas boas e saudáveis aqui, a gente não aprende em nenhum outro lugar”*.

Quando as crianças foram abordadas sobre projetos ou aulas que a escola oferece para trabalhar com eles a importância de uma alimentação saudável, a maioria delas disse desconhecer.

O aluno “1” do 3º ano disse que *“a gente só vê elas falarem sobre isso nas aulas de ciências e a gente estuda aquilo que está nos livros”*. O aluno, o “2”, disse que *“às vezes a professora faz uns cartazes e pendura na sala pra falar sobre a importância das frutas e verduras”*. O aluno “3” falou que *“as professoras não dão nada sobre isso durante o ano, além do que ensinam nas aulas sobre a importância dos alimentos. Elas falam muito sobre verduras e frutas porque dizem que são saudáveis”*. Já o aluno “4” falou que *“a gente não vê nada na escola no ano sobre comida. A professora explica e faz uma aula legal em sala de aula apenas com o que tem nos livros. A gente lê e vê os desenhos e cartazes”*.

O aluno “a” do 4º ano disse que *“não vi nada de legal que a gente pudesse participar envolvendo as comidas. Só nas aulas mesmo”*. Para o aluno “2” *“o que a gente vê é feito dentro da sala de aula. A professora explica direitinho e a gente aprende a comer o que é bom pra saúde”*. O aluno “3” disse que *“fora da sala de aula a gente ainda não estudou nada sobre nossa alimentação. Mas na sala de aula a gente aprender sim e é bem legal”*. Outro aluno, o “4” disse que *“tudo que a gente vê nos livros a professora explica em sala de aula. E a gente já fez cartazes também sobre alimentos. Mas fora da sala não teve nada”*.

Nesse ponto ficou claro que é preciso que os docentes deem mais foco à importância da alimentação saudável no ambiente escolar, uma vez que são mediadores que são dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Em seu estudo sobre a educação nutricional no ensino público fundamental em São Paulo, Gaglianone et al. (2006) destacou que, apesar das vantagens bem estabelecidas de incentivar hábitos alimentares saudáveis na infância, bem como o papel das escolas na promoção da qualidade de vida, o desenvolvimento desses programas de base escolar enfrenta barreiras em nível individual e estrutural.

Os esforços para a educação nutricional podem ter um impacto pequeno, mas positivo, na base de conhecimento e preferências dos alunos, bem como mudanças positivas no conhecimento e atitude dos professores quanto ao desenvolvimento de currículos sobre alimentação saudável nas escolas. Efeitos positivos poderiam ser alcançados por esforços adicionais na compreensão das crenças e atitudes dos professores em relação ao seu papel na promoção da saúde, assim como atributos positivos devem ser reforçados, como adequação do conteúdo e abordagem pedagógica da educação nutricional ao currículo (GAGLIANONE et al. (2006).

Para Tremblay et al. (2010) a eficácia dos diferentes programas de educação alimentar se deve à combinação com uma intervenção nutricional multidisciplinar que possibilite às crianças desenvolver hábitos saudáveis, que afetem positivamente seus padrões de alimentação e atividade física.

Segundo Aoun et al. (2019) a intervenção nutricional é importante devido às mudanças dramáticas ocorridas no mundo, incluindo industrialização, urbanização e melhorias econômicas que resultaram em amplas mudanças em muitos aspectos da vida como os hábitos nutricionais por exemplo, que vêm mudando nas últimas décadas, caracterizados pelo aumento da ingestão de gordura, principalmente saturada, junto à diminuição no consumo de cereais, frutas, legumes e verduras.

Dessa forma, a intervenção nutricional vem fazer frente e combater condições como a obesidade, fatores socioeconômicos, estado emocional, etc., que, juntos, acabam afetando o nível do desempenho escolar entre alunos do ensino fundamental com idade entre 6 e 12 anos.

Logo, mais esforços devem ser feitos para melhorar os hábitos alimentares das crianças em idade escolar, educando também seus pais ou cuidadores por meio da conscientização da importância da educação nutricional dentro e fora do ambiente escolar para seus filhos.

Ao serem questionados sobre o que acham da alimentação oferecida pela escola, e se gostam dela, a maioria deles (70%) disse que sim. O aluno “1” do 3º ano disse que *“a merenda é boa. Eu como todos os dias. Só acho que podia ter mais carne. Porque é bom”*. Já segundo o aluno “2”, *“às vezes eles fazem frango e eu como, mas não gosto muito. Mas a comida é boa sim”*. O aluno “3” falou que *“tudo que é merenda que eles fazem na escola é boa. Eu gosto de tudo, de carne e de verduras também porque sei que são saudáveis”*. Para o aluno “4” *“nem sempre eles fazem uma comida que a gente gosta. Eu não como peixe. E nem carne de porco. Mas o resto é uma delícia”*.

O aluno “a” do 4º ano disse *“nunca vi uma merenda aqui na escola que não fosse legal. É tudo sempre bom”*. Para o aluno “2” *“Eu vejo várias comidas diferentes na escola. Tem carne, frango e até peixe. E tem verduras também. E isso é bem legal porque você pode comer de tudo um pouco”*. O aluno “3” disse que *“a gente come aquilo que a gente quiser, porque tem várias coisas na merenda. Além de carne tem verduras e sucos também às vezes. E isso é muito bom”*. Outro aluno, o “4” disse *“eu gosto muito da merenda da escola, porque tem muitas coisas gostosas que a gente só come aqui na escola. Por isso que gosto da merenda”*.

Porém, a maioria das crianças de ambas as turmas (100%) disse que seria bem legal se o refeitório da escola perguntasse a comida que eles mais gostam de comer. Essa opinião pode ser vista também como um reflexo da disparidade entre o que é servido e o que a criança gostaria de comer nas refeições da escola.

Na visão de Adab et al. (2018) muitos programas de promoção da saúde adotam uma abordagem de comunicação autoritária, de cima para baixo e de mão única na transmissão de mensagens - o que limita sua eficácia no ambiente escolar. Além disso, explica Anderson et al. (2018), a abordagem de cima para baixo ignora diversas características, habilidades e crenças adolescentes, não atendendo suas necessidades individuais e contextualização adequada do que uma dieta saudável pode significar nas suas vidas.

No entanto, ao questionar sobre a frequência com que eles comem a comida oferecida no refeitório da escola, 80% disse que “merenda todos os dias”, um ponto positivo que reflete o fato de que, apesar de sugerirem anteriormente sobre uma melhora no cardápio da escola, eles também gostam do que é ofertado. Em relação aos alimentos favoritos, 100% ainda preferem as carnes (boi, porco ou frango) e 80% disse que os que menos gostam ainda são as verduras e algumas frutas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa e todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa levaram a uma reflexão sobre a importância das estratégias utilizadas na promoção de uma alimentação saudável entre crianças e seus impactos no ambiente escolar, discutindo as possibilidades de aperfeiçoar as ações relacionadas à alimentação escolar, se estão sendo devidamente implementadas e se têm sido eficazes no propósito de promover hábitos alimentares saudáveis entre os alunos.

Em relação às duas professoras, sujeitos da pesquisa, sua percepção foi levantada através da aplicação de um questionário por meio de uma entrevista realizada para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuíram com o norte da pesquisa, permitindo verificar o contexto real da eficácia da alimentação saudável nas escolas, nas práticas pedagógicas diárias, e sua relação com os resultados de saúde, com base em evidências científicas.

No processo de contextualização pôde-se perceber a importância substancial das estratégias de incentivo à alimentação escolar saudável pela relevância das

refeições como uma parte importante da rotina diária das docentes e dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, discutindo formas de se estabelecer hábitos alimentares saudáveis que provavelmente as acompanharão por toda a vida.

Observou-se ainda na pesquisa que as docentes se esforçam, mesmo com o desafio de se trabalhar com poucos recursos e incentivos, para desenvolver estratégias criativas e motivadoras na busca por despertar nos alunos a motivação e o prazer por uma alimentação mais saudável, para que eles entendam o objetivo de se alimentar bem e possam por si mesmos cultivarem esse hábito.

Assim, ao buscar responder ao objetivo geral desse estudo que foi analisar a percepção de professores e alunos de uma escola da rede pública do município de Presidente Kennedy-ES, sobre a importância da educação nutricional no ambiente escolar, ficou claro que as docentes tem um efeito potencializador nesse processo com o desenvolvimento de estratégias focadas nos bons hábitos alimentares.

Por isso a defesa dessa pesquisa de que os professores desenvolvam cada vez mais ferramentas criativas e motivadoras para incentivar os alunos no caminho de uma alimentação saudável durante as refeições na escola.

Como produto educativo se desenvolveu uma cartilha digital que funcione como um guia didático com foco em oferecer sugestões e ações a serem implementadas na escola voltadas para o desenvolvimento de uma alimentação saudável dos alunos. O conteúdo, tanto textual como ilustrativo, visa reconceituar os métodos alimentares utilizados nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Na entrevista com as crianças participantes da pesquisa, foram feitos questionamentos sobre a importância de se promover, no ambiente escolar, uma alimentação saudável, e de forma isso pode mudar a sua postura em relação aos hábitos alimentares. Assim, percebeu-se que eles acreditam que é importante a escolar oferecer uma alimentação saudável - embora todos disseram não se lembrar de projetos que tenham sido desenvolvidos em relação a isso na prática diária.

Nos dados da pesquisa percebeu-se que a totalidade das crianças (100%) gostaria que o refeitório da escola servisse a comida que eles gostam de comer,

sendo que 100% ainda preferem as carnes (boi, porco ou frango) e 80% disse gostar menos de verduras e algumas frutas. No entanto, ainda assim, 80% disse que “merenda todos os dias”.

Por fim, no diálogo com as professoras participantes da pesquisa, quanto à importância de se desenvolver uma alimentação saudável nas escolas para promoção de um comportamento saudável das crianças dentro das práticas pedagógicas, se destaca a consciência das docentes envolvidas nesse processo e os projetos que, mesmo com muita dificuldade, são desenvolvidos na escola, que é parte essencial nessa engrenagem da educação alimentar do aluno.

Assim, foi possível apreender dos resultados da pesquisa que a eficácia de uma intervenção alimentar escolar adequada pode melhorar os hábitos alimentares dos alunos. Para maior alcance da intervenção na escola e mudanças alimentares significativas, sustenta-se a necessidade de envolvimento da comunidade e famílias. Em particular, o envolvimento dos pais parece essencial para estabelecer, controlar, manter e reforçar padrões de práticas alimentares saudáveis, conhecimento nutricional e incentivar a atividade física diária para manutenção de hábitos saudáveis, impactando no estilo e qualidade de vida das crianças.

REFERÊNCIAS

ADAB, P; PALLAN, M. J; LANCASHIRE, E. R. et al. **Effectiveness of a childhood obesity prevention programme delivered through schools, targeting 6 and 7 year olds: Cluster randomised controlled trial (WAVES study).** BMJ 2018, 360, k211.

ANDERSON, M. L; GALLAGHER, J; RITCHIE, E. R. **School meal quality and academic performance.** J. Public Econ. 2018, 168, pp.81–93.

AOUN, C; BOU DAHER, R; EL OSTA, N. et al. **Reproducibility and relative validity of a food frequency questionnaire to assess dietary intake of adults living in a Mediterranean country.** PLoS One 2019; 14:e0218541.

BLAINE, R. E; FRANCKLE, R. L; GANTER, C. et al. (2017) **Using school staff members to implement a childhood obesity prevention intervention in low-income school districts: The Massachusetts Childhood Obesity Research Demonstration** (MA-CORD Project), 2012–2014. *Preventing Chronic Disease*: 14(E03). Published online 2017 Jan 12. Doi: 10.5888/pcd14.160381.

CHAN, K; PRENDERGAST, G; GRONHOJ, A. et al. (2009a) **Adolescents' perceptions of healthy eating and communication about healthy eating.** *Health Education* 109(6): pp.474–490. Chan K, Prendergast G, Gronhoj, A, et al. (2009b) **Communicating healthy eating to adolescents.** *Journal of Consumer Marketing* 26(1): pp.6–14.

CHAUDHARY, A; SUDZINA F; MIKKELSEN, B. E. **Promoting Healthy Eating among Young People: A Review of the Evidence of the Impact of School-Based Interventions.** *Nutrients*, 2020, 12, 2894. Doi: 10.3390/nu12092894.

GAGLIANONE, C. P; TADDEI, J. A. A. C; COLUGNATI, F. A. B. ety al. **Nutrition education in public elementary schools of São Paulo, Brazil: the Reducing Risks of Illness and Death in Adulthood Project.** *Rev. Nutr. Campinas*, 19(3): pp.309-320, maio/jun., 2006.

GALLOTTA, M. C; IAZZONI, S; EMERENZIANI, G. P. et al. **Effects of combined physical education and nutritional programs on school children's healthy habits.** *PeerJ*, 2016. DOI 10.7717/peerj.1880.

HERMANS, R. C; VAN DEN BROEK, N; NEDERKOORN, C. et al. **Feed the Alien! The Effects of a Nutrition Instruction Game on Children's Nutritional Knowledge and Food Intake.** *Games Health J.* 2018, 7, pp.164–174.

KHAMBALIA, A. Z; DICKINSON, S; HARDY, L. L. et al. **Synthesis of existing systematic reviews and meta-analyses of school-based behavioral interventions for obesity control and prevention.** *Comments on obesity* 2012. 13: pp.214-233.

KIPPING, R. R; HOWE, L. D; JAGO, R. et al. **Effect of intervention aimed at increasing physical activity, reducing sedentary behavior and increasing fruit and vegetable consumption in children.** Active to year 5 of life (AFLY5) randomized controlled trial. *British Medical Journal* 2014. 348: g3256.

LLARGUES, E; FRANCO, R; RECASENS, A. et al. **Evaluation of a school intervention on eating habits and physical activity in school-age children: the AVall study.** *Journal of Epidemiology and Community Health* 2011. 65: pp.896-901.

SACCHETTI, R; DALLOLIO, L; MUSTI, M. A. et al. **Effects of a school intervention to promote healthy habits in children aged 8 to 11 years, living in the floodplain area of the Local Health Unit of Bologna.** *Annali di Igiene: Preventive Medicine and Community* 2015. 27: pp.432-446.

SHUKRI, M; ZIN, Z; ZAINOL, K. et al. **The effectiveness of a computer-based method to support eating intervention among economically disadvantaged children in Malaysia.** *Health Education Journal*. First published Jan 9 2019. doi.org/10.1177/0017896918823325

TREMBLAY, M. S; SHIELDS, M; LAVIOLETTE, M. et al. **Canadian child and youth fitness: 2007-2009 results.** Canadian survey of sanitary measures. *Health Reports*, 2010. 21: pp.7-20.

VIEIRA, A. G; AERTS, D. R. G. C; CÂMARA, S. et al. **A escola enquanto espaço produtor da saúde de seus alunos.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 916-932, 2017.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global overview child malnutrition.** 05/05/2021. Disponível em: <https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/-child-malnutrition-estimates-unicef-who>.

ZOTA, D; DALMA, A; PETRALIAS, A. et al. **Promotion of healthy nutrition among students participating in a school food aid program: A randomized trial.** *Int. J. Public Health* 2016, 61, pp.583-592.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Auxiliadora da Silva Santos

1. INTRODUÇÃO

O surgimento da história em quadrinhos ocorreu no final do século XIX. E tornou um fenômeno em todo o mundo, consolidando-se. Principalmente, com o surgimento dos super-heróis. Mesmo depois de mais de um século continua despertar grande interesse nos dias atuais.

A utilização de histórias em quadrinhos como recurso didático, na sala de aula, pode ser uma ferramenta fundamental uma vez que a mesma apresenta uma combinação de comunicação visual e verbal. A história em quadrinhos que conquistou o público pela sedução das imagens, por causa da facilidade de entendimento da leitura e a apresentação de inúmeras possibilidades.

Formalmente, as narrativas existem no tempo e as imagens no espaço. Durante a idade média, um único painel poderia representar uma sequência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial, como ocorre nas modernas histórias em quadrinhos, com o mesmo personagem aparecendo várias vezes em uma paisagem unificadora, à medida que ele avança pelo enredo da pintura. Com o desenvolvimento da perspectiva, na Renascença, os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal qual como percebida do ponto de vista do espectador. A narrativa, então passou a ser transmitida por outros meios: mediante “simbolismos, poses dramáticas, alusões à literatura, títulos”, ou seja, por meio daquilo que o espectador, por outras fontes, sabia estar ocorrendo. (MANGUEL, 2001, p.46)

De acordo com a introdução de Rama e Vergueiro (2004, p. 34), a familiaridade com os quadrinhos torna os alunos mais interessados na leitura, portanto, sua habilidade de leitura também foi aprimorada. O aprimoramento desta habilidade pode não só possibilitar o bom desenvolvimento do português, mas também compreender melhor e refletir sobre o conteúdo da pesquisa em todas as disciplinas que requerem essa habilidade.

Uma vez que a escola permite que os alunos dominem totalmente essas habilidades em nove anos de estudo, mudanças significativas são necessárias no conceito e na forma de usar o português. Uma das estratégias de ensino apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é proporcionar aos alunos atividades que envolvam a diversidade textual para melhorar a capacidade de leitura.

Segundo os PCNs (1997), o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. A estrutura dos eixos de aprendizagem e sua articulação entre os tipos de conteúdos das disciplinas ofertadas e dos Temas Transversais configuram uma organização para que as escolas estruturarem seus currículos com certa liberdade que permita considerar o seu contexto educacional. Rama e Vergueiro (2004) apontam o uso das histórias em quadrinhos em salas de aula é apoiado pelo plano de educação brasileiro.

Nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, há uma classificação dos gêneros sugeridos para o contexto escolar. Na seleção, há abordagem de que existem gêneros considerados importantes para o aprendizado da escuta e da leitura de textos, vistos como apropriados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Com relação a esta última, há a menção das charges e das tiras. (p. 23)

A história em quadrinhos poderá ser instrumento que contemple esses eixos de aprendizagem, pela facilidade que ela transmite informações de forma atrativa, divertida e facilita a memorização.

Ainda segundo os PCNs (1997),

Os quadrinhos devem estar e estão inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais. (p. 29)

No Brasil os sinais de inserção de quadrinhos em um ambiente educacional, ocorreu quando esse tipo de texto começou a ser inserido nos livros didáticos das mais diversas disciplinas. Segundo Rama e Vergueiro (2004, p. 85), essa integração da linguagem dos quadrinhos é um longo processo.

[...] as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda te-mia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras – começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência [sic] em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar.

Essa inserção das histórias em quadrinhos no mundo dos livros didáticos foi apenas o início. Em 1996, a LDBEN¹ defendeu a utilização de múltiplas e novas linguagens contem-porâneas na formação dos alunos do ensino fundamental e médio. Segundo Rama e Vergueiro, (2004). Faz-se importante mencionar que não apenas as adaptações ou tirinhas ganharam espaço, os chamados romances gráficos, narrativas exclusivamente em quadrinhos, também passaram a entrar no catálogo de livros do programa.

1 LEI Nº 9.394, 1996. Essa Lei foi regulamentada pela Lei no 9.536/97, art. 49, parágrafo único, e pelos Decretos de nos 2.208/97, arts. 36, 39, 40 41 e 42, 2.306/97, arts. 16, 19, 20, 45, 52, 54 e 88, 2.494/98, art. 80, 3.276/99, arts. 61 a 63, e 3.860/2001, arts. 9, 44, 46, 52, 53 e 80.

A aplicação das HQs, Para Rama e Vergueiro (2012, p.76), deve ser adaptada ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas.

De uma forma mais ampla, pode-se dizer que os quadrinhos podem ser utilizados na contextualização do conteúdo, como recurso avaliativo e no incentivo à leitura e à escrita. Atendendo a disciplinas diversas, como História, Geografia, Artes, Matemática, Língua Portuguesa entre outras.

A história em quadrinhos ou uma tirinha também pode ser usada como recurso avaliativo para que o aluno exteriorize o resultado do seu aprendizado. Neste contexto a tirinha pode ser utilizada tanto no enunciado da questão, para contextualizar a situação problema, quando nas alternativas de questões objetivas para criar diferentes respostas para a apresentação dos resultados. Esse gênero tirinha é muito utilizado em avaliações em larga escala, Provinha Brasil do MEC. (BRASIL, 2015, P. 23)

A fim de monitorar a forma como o ensino público é oferecido aos alunos e o nível de aprendizagem deles, uso contínuo de testes de avaliação que formam o sistema de avaliação da educação básica em nível Nacional e Estadual em alguns Estados da Federação. Essas provas são elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e são realizadas regularmente.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Prova do Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são exemplos de avaliações nacionais. (BRASIL, 2015, P. 31)

Essas avaliações Segundo Rama e Vergueiro (2012) baseiam-se em alguns conteúdos mínimos do currículo escolar, além de identificar fatores que podem explicar o desempenho dos alunos, também buscam diagnosticar o sistema educacional brasileiro.

2. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO SUPORTES TEXTUAIS NOS TESTES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O gênero textual história em quadrinhos (HQ), também conhecido como quadrinhos ou tirinhas. Ramos (2006), afirma, ler HQ é bastante prazeroso, pois possui uma linguagem curta e normalmente simples e abrange, também, o campo da linguagem imagética que atua no desenvolvimento cognitivo do leitor.

Ainda de acordo com Ramos (2006), o gênero HQ é considerado pelos Parâmetros Curriculares Internacionais (PCNs) como um texto adequado para se trabalhar a oralidade e a escrita. Ainda reforça que nos quadrinhos o leitor pode desenvolver sua capacidade de interpretação, pois a estrutura deste gênero textual é muito próxima da oralidade. Sendo assim, ao ler, o aluno consegue identificar quem está falando, o assunto que se está falando e para quem se está falando.

As HQ são bastante ricas em recursos metalingüísticos e, como já foi mencionado anteriormente, os mestres da língua podem trabalhar em sala de aula, principalmente com os alunos do Ensino Fundamental que estão em um período de maior desenvolvimento cognitivo. (SANTOS, 2001, P. 76)

Dessa forma, para trabalhar HQ com a classe, é necessário apresentar os possíveis caminhos para se interpretar o contexto de cada história e suas principais características; diante disto, os alunos serão capazes de produzirem sua própria. Nesse sentido Ramos, (2006) relata que,

Sem contar que a imagem e as figuras facilitaram na interpretação da mensagem contida no texto e, por possuir uma linguagem rápida e clara, o texto dos quadrinhos prende a atenção dos alunos que demonstram maior compreensão e interesse ao interpretar e ao identificar as metáforas, as onomatopéias, os personagens, enfim, os elementos contidos. (p. 57)

Dessa forma Rama e Vergueiro (2012, p. 45) aponta como processo avaliativo, dentre as principais avaliações, destacam-se: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a Provinha Brasil e o Saeb. Este último divide-se em duas partes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil, SANTOS, (2001).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (p. 56)

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. (SANTOS, 2001, p. 43)

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Matriz de referência para prova Brasil que será o foco dessa pesquisa, está dividido em seis tópicos: Implicações do Suporte, de Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Esses tópicos, por sua vez, são subdivididos nos chamados descritores. Esses tópicos são subdivididos (Um total de 15 na língua portuguesa no ensino fundamental), Segundo o PDE, “[...] significa avaliar as competências de cada sujeito” (BRASIL, 2014, p.43).

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação em larga escala, neste caso mais específico, Prova Brasil, tenta avaliar os alunos com base em seus tópicos e descrições. Carvalho, (2009) diz que a principal característica dos quadrinhos como gênero textual é justamente a mistura de linguagens, e esse aspecto estão diretamente relacionados, daí a importância de utilizar os recursos dos descritores.

Descritores D4 e D5, procurar e Deduzir informações implícitas do texto e interprete o texto com a ajuda de diferentes materiais gráficos (anúncios, quadrinhos, fotos, etc.). Os descritores D13 e D14 focam mais nas características especiais dos quadrinhos: D13 analisa a influência do humor e da ironia no texto, sendo esse traço bem frequente especialmente nas tirinhas; e o D14 aborda a tentativa de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, como onomatopeias, balões e letras sob efeito. (p. 65)

Assim Santos, (2001, p. 32) esclarece que não apenas os quatro mencionados, mas vários outros dos 15 descritores integrantes da Matriz de Referência da Língua Portuguesa – ensino fundamental – da Provinha Brasil podem ser utilizados com o gênero textual quadrinhos – independentemente da forma em que aparecerem: tirinhas, charges, cartoons.

3. AS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (BRASIL, 2015).

3.1. Programa internacional de avaliação de alunos (PISA)

O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. Conforme explica Monteiro, (2010, P. 25).

O Pisa, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta. (BRASIL, 2015, p.13)

3.2. Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico que, por sua vez, permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças dentro do período avaliado. Para (Pereira, 2010).

A Provinha Brasil tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2015, p.18).

4. A LEITURA COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

Segundo os autores, Koch e Elias (2008, p. 13). “[...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico [sic]”. Saber

ler é ler basta ter conhecimento do alfabeto e, conseqüentemente, as palavras. Isso se deve ao fato de que para cada texto, há várias formas de interpretar a leitura porque todo leitor está procurando interação por meio de várias estratégias, cognição social, conhecimento e objetivos, que produzem sentido.

Dessa forma, é necessário que o aluno compreenda os mais diversos tipos de textos para que os possa reconhecer, compreender e associar. Devem efetivamente usar em língua portuguesa relevante para o mundo, ou seja, fazer do português uma ferramenta em sua prática social.

5. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A EDUCAÇÃO

Por se tratar de uma metodologia de ensino, os quadrinhos requerem que o professor tenha certo entendimento do assunto e da estruturação desta ferramenta de ensino, como a seleção de um tema para a história; a elaboração de um roteiro; as figuras a serem utilizadas; a quantidade de quadrinhos por folha, etc. Pereira, (2010, p. 23).

O professor deve dominar essa ferramenta para poder elaborar o trabalho e passar as informações aos alunos de modo que se possa realizar um trabalho atraente para os mesmos Monteiro, (2010, P. 25)

A história em quadrinhos é um recurso didático que pode causar efeitos positivos no quesito ensino-aprendizagem, pois auxilia o aluno a compreender melhor o conteúdo apresentado em sala de aula. Pereira, (2010, p. 43)

Trazer as histórias em quadrinhos para a sala de aula não propicia apenas momentos de ludicidade, mas também oferece uma oportunidade para exercitar o olhar crítico que favorece a formação de comunidades de leitores, moldando a inteligência, os valores e a sensibilidade dos alunos.

Aguçando esse olhar crítico dos alunos, assuntos sobre conscientização se tornam mais pertinentes. Nesse sentido Monteiro, (2010, p. 10) aponta que:

As HQs fazem parte de materiais pedagógicos usados em escolas, visando despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possui uma linguagem simples, curta é apresentada em quadros coloridos.

Pereira (2010) também diz que as histórias em quadrinhos podem ser um meio de oportunidade para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo social no qual elas estão inseridas. As histórias em quadrinhos oferecem uma gama de possibilidades de uso como reforço para o processo de ensino-aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange destacar a relevância do uso do recurso da história em quadrinhos como meio de desenvolvimento e no processo avaliativo do aluno do Ensino Fundamental, o resultado, após um estudo abrangente acerca da temática é positivo. Pode-se afirmar que as HQ's são um recurso didático que aguça a curiosidade do educando, desafia seu senso crítico e expande a criatividade, oportunizando a leitura de desfrute textual e até mesmo a escrita criativa.

Considera-se que as HQs podem ser trabalhadas como ferramentas de diferentes formas nas aulas: como recurso avaliativo, para contextualização de um determinado assunto e no incentivo à uma leitura de desfrute e prazer com o texto, etc. As HQ's também servem para transformar leitores em leitores apreciadores de leitura, incentivando-os a desenvolverem uma produção textual, com exercício da criatividade. Dessa maneira se consubstancia a relevância do uso do recurso das HQ's como um recurso que tem êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os quadrinhos ganharam espaço na contextualização de outras disciplinas dentro da escola, integrando elementos característicos da linguagem visual à conteúdos diversos. Hoje, as HQs são utilizadas em diferentes contextos:

como em provas do sistema de avaliação da educação básica em nível Nacional e Estadual em alguns Estados da Federação. Vale destacar que o gênero tirinha é muito utilizado em avaliações em larga escala pela Provinha Brasil do MEC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Matrizes da Prova Brasil e do Saeb**. Brasília, DF: MEC, 2015.

CARVALHO, Juliana. **Trabalhando com quadrinhos em sala de aula**. CECIERJ – Educação Pública, publicado em 19/05/2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>, acesso em 12/08/2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONTEIRO, B. A. P. **O Portal Eletrônico Interativo: Contexto, Estrutura, Possibilidades de Navegação e Discursos sobre Formação de Professores de Química**. Química Nova na Escola, v. 32, 2010.

Pereira, W. L. **O Uso da história em quadrinhos no ensino de história: "Will Eisner entra ou não entra na sala de aula?"** História, imagens e narrativas, v. 11, 2010.

PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** (1997). Brasília: MEC/SEF

RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Roberto Elísio. **Aplicação da história em quadrinhos**. Rev. Univerciência. Vol.08. nº 22, São Paulo: 2001. Disponível em: Acessado em 05 de agosto 2021.

O ENTENDIMENTO DOS ASSENTADOS A RESPEITO DO AMBIENTE EM QUE VIVEM: UM ESTUDO DE CASO EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

Maria Izabel Amaro Hernandez
Jose Geraldo Ferreira da Silva

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente tem ganhado relevância e se faz presente nos diversos segmentos da sociedade, relacionados a diferentes pressões sociais, econômicas e ambientais. Os impactos dos danos ambientais são observados e amplamente divulgados pela mídia, deixando claro que a pressão sobre o meio ambiente, com o uso desordenado dos recursos naturais vem trazendo consequências cada vez mais graves.

Daí a necessidade de exposição e abordagem de alguns dos problemas que podem culminar em prejuízo ao meio ambiente, tais como, desmatamento, mudanças climáticas, poluição do ar, poluição dos recursos hídricos, degradação do solo, geração de resíduos, superpopulação e extinção de espécies. O ser humano, diferentemente das demais espécies, modifica o seu meio para satisfazerem suas necessidades, alterando os ecossistemas com ações dilapidatárias significativas.

De fato, devem ser consideradas todas as dimensões, quando o foco das preocupações envolve a questão ambiental, pois, os principais desafios relacionados ao meio ambiente, denotam um conjunto de fatores químicos, físicos, biológicos e principalmente antrópicos (sociais, econômicos, políticos e estratégicos) indispensáveis à manutenção e preservação de cada espécie, inclusive a espécie humana.

Para que haja um efeito positivo na conservação e até mesmo na reparação ambiental é necessário primeiro que o indivíduo possa ver e perceber os problemas ambientais e seus impactos. Se o indivíduo não for capaz de perceber determinado dano ambiental e entender que aquilo traz par ele problemas na atualidade e

que certamente pode se agravar com o passar do tempo, ele não vai tomar atitude, e assim as ações de educação ambiental, passam a não ter efeito desejado.

Justifica-se a busca da constatação dos diversos problemas ambientais gerados pela ação antrópica, e para ver a amplitude de que hoje se usa para preservação do ambiente, além da identificação dos problemas que mais afetam essa comunidade, além do interesse no assunto Educação Ambiental. Daí a necessidade em compreender as percepções que os produtores rurais do Assentamento de Santa Maria possuem sobre práticas que fomentem a sustentabilidade

Como tema a percepção ambiental dos pequenos produtores rurais do Assentamento José Marcos de Araújo Santos na comunidade de Santa Maria, município de Presidente Kennedy-ES, sendo a pesquisa norteada pela pergunta: Como os pequenos produtores rurais do Assentamento José Marcos de Araújo Santos, percebem a importância do meio ambiente e como atuam na sua preservação?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções ambientais dos pequenos produtores rurais no Assentamento José Marcos de Araújo Santos, da comunidade Santa Maria, no Município de Presidente Kennedy/ES sobre o meio ambiente em que vivem. Como objetivos específicos: b) identificar o perfil socioeconômico das famílias residentes no Assentamento; c) identificar as principais vulnerabilidades sociais das famílias assentadas; d) analisar a percepção dos pequenos produtores rurais sobre a qualidade ambiental do Assentamento; e) produzir uma Cartilha com alternativas para minimizar alguns dos problemas que forem identificados após conclusão da pesquisa a ser entregue à liderança e aos moradores do Assentamento.

Optou-se por uma pesquisa descritiva e de campo com uma abordagem qualitativa, e para o embasamento teórico contou com dados qualitativos da área de estudo e investigação do Assentamento José Marcos de Araújo Santos, localizado na comunidade de Santa Maria no Município de Presidente Kennedy/ES, com uma área de 1.357,9 hectares, a qual foi considerada improdutivo e desapropriada pelo INCRA em 2009. Formulou-se o modelo teórico a partir de três categorias analisadas, tendo por base a: Assentamento rural. Educação Ambiental. Proble-

mas ambientais. O mote da pesquisa estabeleceu-se em análise da percepção dos produtores rurais sobre o ambiente em que vive.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário contendo 23 questões fechadas e uma aberta, sobre as condições socioeconômicas e informações do assentamento, além de informações sobre alguns aspectos ambientais da propriedade como um todo, e as entrevistas foram realizadas apenas com uma pessoa de cada família, e como critério de seleção, a pessoa deveria ser a líder da família, sendo visitadas todas as 77 famílias residentes no Assentamento, mas realizado entrevista com 60 produtores rurais. Também foram selecionados artigos e leituras exploratórias dos Informes da Secretaria da Agricultura de Presidente Kennedy, além de buscas sobre os assuntos realizados no site do Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), livros, monografias, dissertações, teses e artigos indexados com publicações dos últimos dez (10) anos.

Priorizou-se enquanto técnica de análises de dados, as seletivas arguidas dos artigos, os dados de campo, dos quais foram tabulados e organizados com auxílio da planilha eletrônica do Microsoft Excel e do programa XMint 2021, e confecção de fluxogramas através da análise de conteúdo pela proposta de Bardin (2011).

Elaborou-se uma Cartilha Educativa com intuito promover a compreensão, dos produtores rurais do Assentamento José Marcos de Araújo Santos na Comunidade de Santa Maria, sobre a importância da preservação do meio ambiente, além de contribuir socialmente para a sustentabilidade do assentamento.

2. DESENVOLVIMENTO

2. 1. Diagnóstico situacional e análise do perfil socioeconômico dos pequenos produtores rurais assentados

Nessa pesquisa tem-se por objetivo analisar a percepção dos assentados na comunidade de Santa Maria em Presidente Kennedy/ES em relação ao ambiente em que vivem, sobre a Educação Ambiental e a importância de se preservar o

meio ambiente para a sustentabilidade. Foram entrevistados 60 líderes do assentamento, 38 são homens e 22 são mulheres, ou seja, 37% dos entrevistados são do sexo feminino.

Com relação à faixa etária dos líderes familiares, observa-se que a maior concentração de mulheres (11; 50%) tem idade até 40 anos, porém para os homens a maior concentração (14; 37%) foi observada na faixa etária de 41 e 60 anos. De maneira geral, 32% dos assentados possuem idade até 40 anos; 35% possuem idade entre 41 a 60 anos, 20% possuem idade acima dos 61 anos, sendo que 13% não informaram sua idade.

Os líderes do sexo masculino apresentaram idade média de 50 anos e do sexo feminino apresentaram idade média de 42 anos. Enquanto 23 homens e 13 mulheres declararam possuir o ensino fundamental incompleto, isto equivale a 60% dos líderes das famílias assentadas, 13% (3 homens e 5 mulheres) possuem ensino fundamental completo, que 10% (4 homens e 2 mulheres) possuem ensino médio incompleto e ainda que 10% (5 homens e 1 mulher) deles afirmaram possuir ensino médio completo, 7% não informaram.

Simonato et al. (2014) também identificaram em um assentamento, no município de Ilha Solteira-SP, que 68% dos entrevistados possuíam escolaridade de ensino fundamental incompleto. Identifica-se, também, que no município de Presidente Kennedy, cerca de 5.761 moradores possuem o ensino fundamental incompleto, o que equivale a 49,4% da população do município (PRESIDENTE KENNEDY, 2021).

Com relação ao tempo de moradia na comunidade, foi identificado que existem famílias que residem há 18 anos e famílias com apenas um ano de residência, com tempo médio de moradia das famílias de aproximadamente 9 anos. Assim pode-se entender que estes assentados já conhecem relativamente bem o ambiente em que vivem.

Desta forma, percebe-se que os líderes das famílias dos assentados possuem em geral baixo nível de escolaridade, idade média de aproximadamente 46 anos e um tempo médio de moradia na comunidade de 9 anos. Assim, apesar da

baixa escolaridade dos líderes familiares, neste Assentamento, a presença de jovens líderes pode trazer forte contribuição para a busca de melhorias, no sentido administrativo e tecnológico, para comunidade.

Simonato et al. (2014) ao realizarem sua pesquisa com assentados do Assentamento Estrela da Ilha no município de Ilha Solteira – SP, identificaram que no Assentamento estudado, a maior concentração dos líderes familiares estava também concentrada na faixa etária entre 40 e 60 anos, apresentando, na época idade média de 47 anos. Ainda segundo Simonato (2014, p. 237) “os dados em questão revelam que a população do Assentamento está em sua maioria em idade adulta em transição para idade avançada (envelhecimento)”. Aqui vale ressaltar que este autor deve estar se referindo aos líderes familiares e não à toda a população do Assentamento, pois o mesmo relatar que os núcleos familiares deste Assentamento possuíam entre 2 a mais de 9 membros por família.

No que tange ao número de familiares residentes do Assentamento, 26 (43%) declaram que possuíam em suas residências um quantitativo de até 2 membros familiares, outros 30 (50%) declaram que em seus núcleos familiares eram compostos por 3 a 5 pessoas e que 4 (7%) possuíam em seus núcleos familiares entre 6 e 8 pessoas.

Com relação ao número de familiares que trabalham fora ou dentro do assentamento, pode-se observar, que 53 (88%) das famílias possuem até 2 membros familiares que trabalham, os outros 12% declaram que possuem de 3 a 5 membros da família que trabalham e contribuem com a renda familiar.

Com relação à renda familiar dos assentados, a renda média de 83% das famílias não chega a 1 salário mínimo, enquanto que 12% declaram que a renda familiar varia entre 1 e 2 salários mínimos, e 5% não responderam. Esses dados corroboram com Simonato et al. (2014) que identificaram num assentamento no município de Ilha Solteira-SP, que 51% dos assentados possuíam renda de até 2 salários mínimos, ou seja, nos assentamentos, as famílias possuem pouca rentabilidade advinda do labor de suas terras.

Geralmente, a renda familiar de pequenos produtores rurais assentados é resultante dos frutos do trabalho realizado na terra, muito embora, possa haver outros meios de aquisição monetária, tais como bolsa família, aposentadoria, trabalho autônomo, o que justifica a maioria das pontuações serem referidas com o trabalho fora e dentro do Assentamento pelo elevado índice de baixo salário e a necessidade de complementação de renda, além de que vários assentados já possuíam outras fontes de renda antes mesmo de serem assentados.

Os auxílios ofertados nem sempre são suficientes para o provimento das necessidades básicas dos moradores dos assentamentos. Haja vista que, o sustento de uma família não se restringe apenas a alimentos, mas são somados a manutenção da saúde, a aquisição de equipamentos tanto para o trabalho, tanto para os domicílios.

Em relação aos principais problemas de infraestrutura, verificam-se 11 (68%) deles apontaram, como problema, a falta do saneamento básico, 37% deles apontaram a falta de água tratada e outros 32% deles apontaram o tratamento de esgoto. Aqui vale salientar que 3 líderes familiares declaram que lá não tinha nenhum problema e outros 4 não sabiam informar sobre a questão. Compreende-se serem diversos os problemas de infraestrutura em que os assentamentos são estabelecidos, principalmente de infraestrutura social como aponta Pereira; Barone; Hirão (2016).

De fato, os problemas são diversos quando envolvem a questão de infraestrutura em assentamentos, e a maioria são referidas a problemas de saneamento básico, envolvendo abastecimento de água e tratamento de esgoto. O problema de acesso a água potável e abastecimento, além de esgoto tratado, é realidade na maioria dos Assentamentos pelo Brasil, e em Presidente Kennedy não é diferente, tendo os assentados que recorrerem a poços (cacimba) para obtenção de água, sem o devido tratamento, e bom ressaltar que nem todos os lares são providos de um simples filtro para água.

Importante destacar que em Presidente Kennedy, os serviços públicos de abastecimento de águas são regidos pelo Art.41º, da qual considera serviço público de abastecimento de água o seu fornecimento por meio de rede pública de distribuição e ligação predial, e instrumentos de medição, sendo composto pelo conjunto de infraestruturas, obras civis, materiais, equipamentos e demais instalações, destinado à produção e à distribuição canalizada de água potável, sob a responsabilidade do Poder Público (PRESIDENTE KENNEDY, 2016).

No que se refere ao tipo de construção residencial, 4 (7%) assentados declararam que suas casas foram construídas de taipa, outros 2 (3%) informaram que suas casas eram de tijolo, sem reboco e piso, porém a grande maioria das famílias, 54 (90%) declararam que suas casas foram construídas de outros materiais, mas não identificaram de qual material seria, apenas registrou-se outros. Desta forma pode verificar que as famílias ali assentadas moram em casas com infraestrutura precária, ou seja, foram assentados, mas não lhes foi dado condições para que se estabelecessem, pelo menos com as moradias.

Questões de infraestrutura em assentamentos geralmente envolvem precariedade, não que seja uma regra. Conforme o INCRA, após as famílias serem assentadas, começa-se o trabalho de infraestrutura, nesse caso, as construções residenciais. Cada assentado recebe um valor creditado em conta habitacional para construção ou reforma de moradia (INCRA, 2020). Assim é de se esperar que estes assentados recebam este apoio financeiro para construção de suas casas.

No que se refere ao tipo de iluminação residencial, 52 (87%) das residências tinham como matriz energética a energia elétrica, e que o restante das famílias declarou outras fontes de energia que não seja lâmpião a querosene ou a gás, lamparinas ou energia elétrica. Conforme o INCRA (2020) as obras de eletrificação rural são executadas pelas concessionárias locais de energia. Desta forma ainda deverão receber energia elétrica em momento posterior. Aqui vale salientar que mesmo possuindo casas em condições ainda precárias a maioria as famílias já possuem energia elétrica em suas unidades residenciais.

Durante as visitas realizadas para coleta dos dados junto aos assentados, percebeu-se que realmente as casas eram muito simples e que a maioria ainda são cobertas por lonas, folhas de telhas de fibrocimento servindo de paredes, com cobertura de telhas de fibrocimento.

A despeito da precariedade dos domicílios, seus habitantes tem as mesmas aspirações dos habitantes das cidades, que é a busca pelo conforto e a sintonia com o que está ocorrendo no mundo, pois além da parabólica, um objeto que se faz onipresente em todos os domicílios é o telefone celular. A aquisição e manutenção dos equipamentos citados, podem resultar em endividamento e restrições orçamentárias.

2.2. Percepção dos pequenos produtores rurais assentados a respeito do meio ambiente em que vivem

Compreende-se serem diversos os danos ambientais devido ao acúmulo de resíduos tais como, lixo doméstico, resíduos agrícolas e plásticos, embalagens que na maioria das vezes são relegados a um segundo plano, que devido ao fato se acumularem ao longo dos anos provocam danos ao meio ambiente de maneira constante e gradativa, 85% das residências do assentamento destinam seu esgoto doméstico para fossas, outro pequeno grupo, 13%, informou que o esgoto é jogado na rede de esgoto, apenas uma pessoa, 2% informou que o esgoto é jogado a céu aberto. Porém, verificou-se que no assentamento não existe uma rede de coleta de esgoto. Assim este grupo não soube informar corretamente o destino do seu esgoto, talvez por não ter conseguido interpretar a pergunta e as respostas.

Segundo Couri (2020) despejar o esgoto sanitário a céu aberto, ou em rios e córregos, é causar a poluição dos solos e das águas tanto superficiais quanto as subterrâneas, podendo ser fatores desencadeantes para diversas patologias ao ser humano.

Torna-se apropriado salientar que qualquer tipo de resíduo sem tratamento adequado altera o equilíbrio do ecossistema local e, por conseguinte, desencadeia um processo que pode ser classificado como a “terceirização” da

poluição, ou seja, a poluição gerada num determinado espaço que por conta de fatores naturais como a chuva, os ventos, os rios e córregos transportam os poluentes para outras regiões.

Pela falta de um sistema coleta e tratamento de esgoto no Assentamento Santa Maria, a prefeitura, em atendendo a Política Nacional de Saneamento Número 11.445/2007 e à Política Municipal de Saneamento Básico, instalou em algumas residências um biodigestor anaeróbico, de fluxo ascendente em polietileno, conforme recomendado pelo Plano Municipal de Saneamento Básico do município de Presidente Kennedy, mas na maioria das residências constataram-se coletores simplificados construídos do tipo fossa, alguns à flor da terra, como uma alternativa de coleta e tratamento. Mas o ideal é que houvesse um destino apropriado a fim de se evitar a contaminação do lençol freático por chorume. O que de acordo com Carvalho (2013) e Holgado-Silva et al. (2014) nos assentamentos envolvidos em suas pesquisas as chamadas “fossas negras”, foram a principal fonte de descarte de dejetos domésticos.

Segundo Dornfeld et al. (2018) devido ao fato de não existir um sistema de coleta e tratamento adequado do esgoto sanitário nos assentamentos rurais, pode ocorrer um facilitador para contaminação da água, pois a água de consumo é captada em poços escavados. Ainda segundo os autores, o uso de fossas rudimentares e poços construídos em locais inadequados e ou de forma incorreta trazem riscos à saúde devido à contaminação do lençol freático local. No Assentamento em questão, o poço é escavado, onde se é retirado a água diretamente do lençol freático.

Reflete que a maior parte das doenças são de veiculação hídrica, e que a maioria dos problemas de saúde está a forma como a água é obtida. Os assentados percebem e sofrem os efeitos, porém faltam ações que orientem quanto a origem e o destino dos resíduos. Cabem aos orientadores ligados a educação ambiental promover a importância da conscientização quanto aos cuidados com o meio ambiente.

No que se refere ao destino final do lixo produzido no assentamento, percebe-se, que a grande maioria das residências, 85% pontuaram que ele é coletado

pela Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, 12% deles ainda queimam seu lixo, apenas um morador, 2% alegou que separa para vender, e 1% não respondeu.

O trabalho de coleta de lixo, por parte do órgão municipal, reveste-se de suma importância, uma vez que alerta a população quanto a periodicidade de se acondicionar os resíduos para o devido recolhimento e a promoção de hábitos de higiene que serão absorvidos por toda a coletividade. O poder público recolhendo estes resíduos, evita o acúmulo indevido de materiais que sejam impactantes ao meio ambiente e à saúde da população do assentamento em questão.

Conforme a Lei de Crimes Ambientais, nº 9.605 de 1998, artigo 54, queimar lixo é proibido. Entretanto, o braço da lei não alcança todos os pequenos produtores rurais, que devido à falta de infraestrutura, tem na queima do lixo uma solução para um problema cada vez mais crescente.

Cabe dissertar que toda ação motivada por soluções paliativas e, não raro, inconsequentes, certamente trará implicações quanto ao equilíbrio das relações dos seres humanos e o espaço vivido por eles. Toda a queima de materiais tais como plásticos, tecidos, resíduos orgânicos, papéis entre outros, gera um grande número de fuligens carregadas de aerodispersóides além de outros materiais particulados que serão inalados direta ou indiretamente pelas famílias adjacentes ao local da queimada. Somada a essa gama de problemas soma-se o risco de incêndios fora de controle, uma vez que a cobertura vegetal, seja ela nativa ou cultivada e predominante em áreas destinadas à agricultura.

Há de se discutir sobre a importância da reciclagem, importância essa, ligada ao papel desempenhado pela Educação Ambiental, pois existe uma diferença entre o que é lixo e o que é resíduo, já que estes últimos, se devidamente tratados podem ser remanufaturados. O ato de reciclar para ter a devida magnitude, deve vir acompanhado de resultados. Por exemplo, não muito dispendioso transformar o plástico recolhido em sacos de lixo que serão distribuídos a todos que se comprometerem à coleta seletiva do referido material.

A separação do lixo envolve a conscientização da população. É preciso que se promovam ações educativas de cunho teórico e prático. Muitos dos materiais descartados podem ser reciclados, transformarem-se em matéria prima para a fabricação de outros produtos também consumidos pela comunidade. Salienta-se a necessidade de atitudes em se destinar o lixo em locais destinados ao descarte de materiais oriundos tanto dos domicílios quanto das áreas cultivadas. Tal ação evita a dispersão dos destinos o que facilita a coleta. Apesar de existir em Presidente Kennedy-ES a coleta de lixo, a mesma não contempla todos os assentados em função da dispersão das propriedades.

Em relação a visão que os pequenos produtores rurais têm sobre a questão ambiental no assentamento, a maioria dos produtores rurais, 55% a consideram como regular, 30% a consideram como excelente a boa, 8% deles a consideram ruim a péssima e o restante deles 7% não souberam opinar. Tal realidade é resultante de um passado colonial de exploração, cujo legado de dilapidação do meio ambiente é visto como uma contingência acessória do progresso.

Sobre a existência de algum programa relacionado à conservação do meio ambiente, 80% dos assentados afirmaram não existir nenhuma ação neste sentido, apenas 7% deles informaram positivamente, os outros 13% não souberam informar. É prodigo o processo de ocupação do ambiente sob o pretexto de explorá-lo a fins de subsistência. Os programas são tímidos e os métodos coercitivos para penalizar os infratores são brandos ou até mesmo incipientes.

Os programas ou iniciativas para a conservação do meio ambiente devem se pautar primeiramente em conscientização, para que as portas das intervenções estejam abertas para todos, mas a aplicação deve ser rigorosa, tecnicamente correta e competente sendo jamais discriminatória. Nesse pressuposto, seria importante realizar na comunidade de Santa Maria um trabalho de conscientização quanto a preservação ambiental identificando as principais ações antrópicas que provocam sérios impactos, ao mesmo tempo identificando, apontando soluções adaptáveis a cada caso.

Com relação à assistência técnica aos assentados, por meio de órgãos públicos ou privados, 38% deles apontaram a Secretaria de Agricultura, como sendo o órgão que presta alguma assistência técnica, outros 25% informaram que o INCRA lhes presta a assistência técnica, porém 22% deles informaram que não recebem assistência técnica, os demais 15% não souberam informar.

Nem sempre as corporações se fazem presentes no espaço em que elas deveriam intervir. Pela diversidade de respostas, pode se inferir que estes assentados recebem poucas visitas dos órgãos de assistência técnica, ou não se fazem aparecer no ambiente.

Ao serem indagados sobre a ocorrência de derrubada de árvores no espaço do assentamento, 52% dos assentados afirmaram que isto acontece raramente, outros 32% afirmaram que no assentamento isto não acontece, porém 13% deles não atentaram para o fato, e 3% dos moradores afirmaram que a derrubada de árvores acontece com muita frequência.

Assim, percebe-se que existe a derrubada de árvores mesmo que esporadicamente, desta forma é preciso que eles sejam orientados nos procedimentos para tal e que também seja estabelecido um plano de plantio de árvores para exploração florestal futura, afim de atender as demandas dos assentados.

Segundo o entendimento dos assentados desta comunidade as questões ambientais são regulares, porém identificou-se que o esgoto doméstico ainda é depositado em fossas comuns, pondo em risco a contaminação das águas subterâneas. O lixo é recolhido pela Prefeitura Municipal, mas não existe programa de conservação do meio ambiente, e que existe cortes de árvores nativas, mesmo que com pouca frequência, ou seja, possuem uma visão equivocada do meio ambiente em que vivem. A assistência técnica que chega o Assentamento é proveniente da Prefeitura municipal ou do INCRA.

Conforme dados do Cadastro Ambiental Rural – CAR, número 83526, relativo à propriedade em questão, existem aproximadamente 233,3 ha de área de reserva legal a recuperar, em que quase totalidade das margens dos córregos não existem matas ciliares, mostrando assim, um passivo ambiental bastante ex-

pressivo. Assim podemos inferir que os assentados acham regulares as condições ambientais, porque de maneira geral é o que se vê em toda a região.

Com relação a existência de nascentes na comunidade, apenas 2 pessoas informaram ter conhecimento, mas não informou a quantidade, os demais informaram que não fazem ideia de quantas nascentes existem. Com relação ao número de nascentes existentes na área compreendida pelo assentamento, verificou-se, ao consultar o CAR número 83526, que existem cadastradas 25 nascentes.

Quando foram indagados se têm conhecimento de nascentes protegidas, uma diversidade de informação: 17% deles informaram que existem algumas recuperadas, 10% informaram que existem muitas nascentes recuperadas, outros 10% informaram que não existe nenhuma nascente recuperada. Mas 33% dos assentados informaram que existem apenas algumas nascentes cercadas, outros 30% não souberam dar esta informação.

Assim, mediante esta informação, percebe-se que eles não fazem ideia de quantas nascentes existem, sabem que existem algumas com alguma iniciativa de proteção ambiental ou até mesmo, já recuperada. São de fundamental importância que os agricultores sejam conhecedores da amplitude dos recursos hídricos de sua região, para que possam planejar o uso de suas terras e manter abundância de água o ano todo. Mesmo sendo abundante e, relativamente barata, a água deve ser protegida e preservada.

Por ser um recurso de sobrevivência de todos os seres vivos, também representa um fator determinante para sua qualidade, a preservação do meio ambiente, sendo necessário levar em consideração de que é preciso proteger as nascentes, os rios, poços, para que através desses atos, possa o ser humano fazer o uso adequado e com consciência.

De acordo com as concepções de Peroni, Mesquita Filho e Carvalho (2021, p. 1), "[...] no Brasil um dos grandes desafios rumo ao alcance do desenvolvimento sustentável nas políticas de reforma agrária está relacionado ao uso e à qualidade da água nos Assentamentos rurais."

No que tange a opinião dos assentados sobre a disponibilidade de água para o abastecimento humano e animal, 68% dos assentados afirmam que existe abundância de água para consumo humano e animal pontuando como muita fartura de água, mas 15% dos assentados informaram que no período do inverno às vezes falta água para os animais, outros 8% deles assinalaram que a água atende relativamente bem para o consumo humano e animal, porém 5% dos assentados assinalaram que a água é pouca, mesmo no período das chuvas, 4% não souberam responder.

Em relação aos córregos que cortam o assentamento, 65% dos assentados afirmaram que, nos córregos, corre água em abundância o ano todo, mas pelas informações dos demais assentados, existem alguns córregos que são intermitentes, pois 18% deles informaram que corre água em boa parte do ano, ou seja, uma pequena parte do ano ele seca e que 13% afirmam que em boa parte do ano não corre água. Certamente esta é a visão dos assentados sobre o córrego que passa perto de sua residência ou de onde trabalha, mas devido extensão territorial da comunidade eles não devem conhecer todo o espaço territorial.

Ao serem questionados sobre a finalidade de se plantar árvores às margens dos córregos e represas, 95% dos líderes familiares afirmaram que serve para embelezar e proteger os mesmos, apenas 3% deles afirmou que atrapalha o sistema produtivo da propriedade, os demais não se atentaram para o fato, ainda, ao serem questionados sobre a importância de manter uma área reflorestada e protegida dentro da propriedade, identifica-se, 98% deles consideram muito importante apenas 2% deles considerou pouco importante.

Assim, percebe-se que estes assentados entendem a importância das matas para a manutenção do nível de água dos rios e dos seus tributários que são os córregos e riachos. Desta forma, os agricultores devem ser orientados quanto a constância do plantio de espécies vegetais nativas da região. Se a vegetação for preservada ou a cobertura vegetal for ampliada, as enchentes serão menos devastadoras. A vegetação no entorno dos recursos desacelera os agentes erosivos.

Para garantir água com qualidade e em abundância é preciso que as áreas das nascentes estejam protegidas, mas também é necessário que se cuide das áreas de recargas. Com relação às nascentes observa-se que existem sim algumas protegidas como a que aparece na Figura 1.

Figura 1 – Vista de uma área de nascente no assentamento, com árvores e arbustos se desenvolvendo e as vertentes com ausência de solo exposto.



Fonte: Foto da autora.

O Brasil é o país mais promissor do planeta, quando o assunto se refere aos recursos hídricos (LAGO, 2021). Mesmo sendo relativamente abundante a água, seja superficial ou alojada em depósitos aquíferos permanentes, é distribuída de maneira irregular (PERONI; MESQUITA FILHO; CARVALHO, 2021).

Daí emerge a necessidade de se alertar quanto à preservação de suas origens, racionalizando seu usufruto e direcionando seu destino. É imperativo que a abundância em nenhum momento signifique infinitude.

Na Figura 2, pode ser observado o volume água que passa em um dos córregos, cortado pela estrada de acesso a algumas residências. Esta foto foi obtida agosto de 2021. Apesar de ser um pequeno córrego, ainda possui um bom volume de água.

Figura 2 – Vista de uma estrada de acesso às moradias do Assentamento, cortada por um córrego.



Fonte: Arquivo da autora.

Compreende-se que os córregos devam ser preservados pelos agricultores, pois apesar de sua fragilidade expressada pelas suas pequenas extensões, formam um circuito integrado ao meio ambiente, capaz de imprimir a forma como o espaço rural deve ser ocupado. Por isso, se faz necessário informar a comunidade assentada, não somente sobre as condições de saneamento, mas todo o contexto que envolva a preservação do meio ambiente, e nesse processo, também importante, levar aos produtores rurais assentados a compreensão sobre o ambiente em vivem (SOARES; LANNES, 2015).

Entretanto, segundo a fala de Peroni, Mesquita Filho e Oliveira (2021, p. 3) “[..] uma das dificuldades para proteção dos ambientes naturais está na existência de diferenças nas percepções dos valores e da importância dos mesmos entre indivíduos de culturas diferentes”. Cabe aqui expor que o reflorestamento ambiental consiste em uma determinação legal criada pelo Decreto de Lei nº 4. 771/1965, da qual se prevê medidas punitivas quanto ao seu descumprimento (BRASIL, 1965).

Apesar de afirmarem a importância do plantio de árvores no entorno das barragens e córregos, que não existe nenhum remanescente florestal no entorno desta barragem, mas é de chamar atenção a ausência de solo exposto em toda a área de seu entono, mostrada nesta foto.

Figura 3 – Vista de uma parte de uma barragem do assentamento mostrando ausência de mata ciliar.



Fonte: Arquivo da autora.

Ao serem questionados se têm observado o trânsito de animais silvestres em sua comunidade, 55% deles assinalaram que é raro perceberem a presença de animais silvestres, outros 25% afirmam que às as vezes vêm algum animal silvestre rodando na região, outros 12% afirmaram nunca terem observados animais silvestres nas redondezas, porém, outros 8% afirmam ver animais silvestre com muita frequência.

Este grupo maior de assentados que afirmou nunca ter visto ou raramente ver algum animal silvestre, por residirem afastados dos remanescentes florestais, e aqueles que os veem com frequência devem residir próximos aos remanescentes florestais. Mas por tratar-se um de um ambiente rural era de se esperar que os moradores vissem animais silvestres om frequência, mas o fato no leva a crer que há necessidade de se aumentar a área florestada formando pequenos corredores ecológicos, para que isto possa ser perceptível.

Ressalta-se que o desaparecimento de animais silvestres no Assentamento, pode estar relacionado à poluição e contaminação dos mananciais, rios, lagoas, e desmatamentos, habitat para diversas espécies de animais silvestres, e sua contaminação acaba por provocar a migração desses animais, juntamente com os avanços da fronteira agrícola sobre o habitat das espécies nativa.

Portanto, se faz necessária mudança de atitude para garantir que esses animais voltem para seu habitat natural. Mas, isso só acontecerá se partir do ser humano a iniciativa de proteger o meio ambiente. Entende-se que seja de forma geral, pois a propriedade além dos residentes, é visitada por pessoas que não residem nos Assentamentos, daí a necessidade de sinalização das principais vias de acesso, com placas orientando quanto a conduta de todos relativos ao meio ambiente, tais como, não retirar plantas nativas, não jogar lixo, entre outras. É preciso compreender que preservar hoje é o mesmo que garantir a vida, a sobrevivência desses animais no amanhã. A falta de informação pode potencializar práticas não conservacionistas voltadas à utilização de animais silvestres.

Quando questionados sobre como deve ser feito para manter o equilíbrio ambiental, 37% apontaram a afirmativa de proteger o meio ambiente, 26% apontaram para não jogar lixo no ambiente, 24% assinalaram em plantar árvores, outros 11% assinalaram fazer coleta seletiva, 2% acha que não precisa fazer nada. Identificou-se que 10 líderes familiares marcaram mais de uma alternativa, motivo pelo qual a soma das percentagens é maior do que 100%.

Mais uma vez evidencia-se a importância do papel desempenhado pela Educação Ambiental, pois se sabe, que o mesmo deve ser contínuo e ministrado paulatinamente. Muitos saberes que não devem ser desprezados já estão mentalizados no cotidiano dos assentados, pois foi observado que existe uma preocupação em querer fazer e outra em saber fazer.

Foi indagado aos líderes dos núcleos familiares sobre os principais problemas enfrentados no Assentamento, e 38% deles apontaram problemas relacionados à droga e criminalidade, outros 32% apontaram a falta de instrução e assistência técnica.

A falta de união entre eles foi apontada por 15%, outros 11% falta de organização os incomodam. Apenas 3% apontaram a falta de água para a produção agrícola, 1% não percebem problema.

Aqui se percebe que apesar de terem apontado a Secretaria Municipal de Agricultura e o INCRA como órgãos prestadores de assistência técnica, eles reclamam da falta de assistência. Assim percebe-se que é necessário fortalecer esta atividade, para que eles possam iniciar seu processo produtivo com sustentabilidade.

De acordo com Andrade (2016), o abandono e ausência de amparo, apresentam o condão de criar cenários tendentes à drogadição e muitas pessoas acabam encontrando nas drogas uma forma de escape, fato que também tende a leva-los ao mundo da criminalidade. A falta de assistência técnica nos Assentamentos, resulta em uma série de problemas para a produção, como por exemplo o endividamento (DA ROS; PICCIN, 2012).

Com a pesquisa de Centenaro e Tavares (2017) fica a explicação de que produtores por não terem um acompanhamento e assessoramento técnico de que precisam para gerenciarem suas propriedades e enfrentarem os diversos desafios, acabam por se sentirem desamparados em seus afazeres, além da falta de união e de organização que pode existir nesses ambientes.

Ainda sobre o que deve ser feito para melhorar a qualidade de vida na comunidade, 37% deles relatam problemas de alimentação, 23% acham que a compra de maquinários para atrelar ao sistema produtivo pode melhorar a qualidade de vida, outros 20% relatarão o apoio à saúde, outros 17% lembraram-se da escola, 3%, não souberam informar. Identificou-se que 33 assentados marcaram mais de uma alternativa.

Certamente as precárias condições que se encontram estes assentados, reflete na impossibilidade de realizarem investimentos para aquisição de equipamentos, sendo a renda familiar em sua maioria de até um salário mínimo, o que precariza sua situação sócio econômica, onde os mesmos tendem a optar entre a subsistência e a aquisição de equipamentos. É preciso orientação para a organização e em caráter coletivo, respeitando-se as particularidades de cada família assentada.

É possível observar a fragilidade dos assentados rurais em relação a qualidade de vida, principalmente em questões alimentares, e com relação direta para a necessidade de maiores investimentos na compra de maquinários. Estando a questão interligada a outra. Pois, a necessidade de trabalhar a terra ela é contínua, e sem os maquinários adequados não se pode ter um resultado satisfatório. A falta de saúde e de escola nos Assentamentos são pontos extremamente importantes de serem debatidos para melhorar a qualidade de vida.

Como diz Lopes (2010), por estar a promoção dos indivíduos intrinsecamente relacionada com a qualidade de vida, constantemente, elas podem ser alteradas e ou modificadas. Para que a qualidade de vida dos assentados possa ser melhorada, se faz necessário a criação de cooperativas, facilidade de linha de crédito, entre outros.

Em relação à pastagem existente no assentamento, 52% dos líderes das famílias dos assentados entendem que a pastagem é regular, outros 30% acham as pastagens muito boa, porém 16% acham a pastagem fraca, quase sem capim, ou ruim apresentando muito solo exposto e erosão, e uma pessoa não soube ou não quis opinar. Assim, certamente alguns dos assentados estão localizados em áreas degradadas do terreno, e outros em áreas com pastagens com melhores condições, ou seja, nem todos eles possuem boas pastagens, ou então não possuem o conceito de pastagem degradada.

Outro contra ponto, com relação às pastagens está na Figura 4. Pode se observar que nesta figura obtida do Google Earth Pro, imagem de 17 de dezembro de 2019, a presença de muitas áreas com solos expostos e pastagens muito debilitadas

Autores como Silva, Felizmino e Oliveira (2015, p. 148) asseveram que a degradação ambiental é um fator preocupante, sendo suas causas diversas, intensificadas pela ação do homem e pelo clima. Outro ponto importante é a diminuição da vegetação, empobrecimento do solo e perda da biodiversidade pelas queimadas.

Figura 4 – Imagem obtida no Google Earth Pro, mostrando parte do assentamento em estudo



Fonte: Google Earth Pro. Acesso em novembro de 2021.

Ao final do questionário foi solicitado a eles que indicassem três coisas que gostariam de implementar na comunidade, caso houvesse recursos para tal, as duas maiores demandas apontadas por 42% dos líderes dos núcleos familiares foram um posto de saúde e escola. A criação de uma cooperativa veio em terceiro lugar com aproximadamente 23% de indicação. Esses acreditam que a criação de uma cooperativa irá facilitar os processos de compra e venda de seus insumos e produtos. Em quarto lugar aparecem a Agricultura familiar e alimentação com aproximadamente 17% de indicação, em quinto lugar veio o pedido de assistência técnica com 15% de indicação. Foram também apontados a criação de área de lazer, entrega de lotes, compra de maquinários, assistência social e humanitária entre outros com menor indicação.

Nota-se ainda que em relação as atividades produtivas na região, diversos assentados se manifestaram no sentido de serem favoráveis ao estímulo e apoio técnico à realização de práticas de agricultura tanto comercial quanto familiar, além de informarem ser necessário e extremamente importante a implementação de uma cooperativa, por dar maior segurança na hora de produzir, na aquisição de sementes, adubos, pesticidas e outros insumos a um preço mais acessível, além é claro da disposição de equipamentos mais caros, tais como tratores, semeadeiras, silos, e armazéns, e garantia de melhores preços ao que for produzido, sem a mediação de atravessadores.

Outro fator mencionado pelos assentados e de relevante importância consiste na falta de máquina para preparação do solo e produção agrícola, bem como apoio técnico. Problemas como falta de água não foi pontuado, mas a necessidade de saneamento básico (água potável) e tratamento de esgoto uma necessidade premente das famílias assentadas. Bem como a necessidade de ser implementado um posto de saúde, escola e área para lazer.

Os assentados ainda afirmaram que a falta de alimento muitas vezes acaba por representar um problema significativo na região, uma vez que, com base na análise socioeconômica dos assentados, muitos destes apresentam péssimas condições financeiras, que evidentemente acabam por impactar em diversos pontos, como por exemplo, a alimentação, sendo assim, evidente a necessidade de implantação de políticas públicas na região com foco nessas questões.

Segundo Araújo (2007), para que haja promoção da liberdade e dos direitos humanos básicos é necessário que haja condições dignas de vida, consumo, convivência com o meio ambiente, organização, aturo-realização, assim como também, políticas públicas de combate a violências e promoção social e econômica.

Desta forma, é necessário um olhar mais cuidadoso, para este público dos Assentamentos, para que eles possam dar seu start no desenvolvimento econômico social de forma sustentável. É preciso assistência técnica e social, é preciso implantar políticas públicas que permitam o caminhar destas famílias de forma organizada e com qualidade de vida. No caso do Assentamento envolvido nesta pesquisa, nada ou muito pouco foi desenvolvido além da posse da terra.

Salienta-se que a ausência de incentivo por parte do Poder Público para a realização de práticas sustentáveis no Assentamento pode causar o aumento do número de situações danosas ao meio ambiente, cenário que pode ser evitado através da implementação de, por exemplo: políticas públicas relacionadas ao saneamento básico; de preservação e recuperação de nascentes; de reflorestamento ou recuperação das áreas de APP; de financiamento para melhoria das moradias e aquisição de máquinas e insumos para a produção agrícola, entre outras.

3. ELABORAÇÃO DE CARTILHA EDUCATIVA

A cartilha ora apresentada trata questões ambientais de forma bem simples e em um linguajar acessível, na qual visa despertar nos moradores do Assentamento o desejo de conhecer um pouco mais sobre meio o ambiente em que vivem, mobilizando-os a evitar a degradação ambiental. Utilizou-se de poucas palavras e muitas imagens, principalmente devido à baixa escolaridade das lideranças das famílias. Na cartilha apontam-se alguns dos principais problemas ambientais, observados dentro do Assentamento, orientando-os a procurar assistência técnica para mitigar ou solucionar os mesmos. Também apontada a importância de se conservar e proteger o meio ambiente e de se recuperar as áreas degradadas, para que se tenha uma melhor qualidade de vida, manutenção dos recursos hídricos e garantia de um terreno fértil para a produção agrícola.

Esta cartilha, apesar de ter sido preparada para as famílias dos assentados, foi pensada, também, em atender os produtores de base familiar, pois muitos dos problemas encontrados neste Assentamento ocorrem também nas demais propriedades rurais. Para que caso tenham interesse buscar orientações para complementar alguma informação, ou pleitear alguma assistência técnica para implementar alguma ideia ou ainda solucionar algum problema técnico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com a pesquisa, abordar a percepção dos pequenos produtores rurais do Assentamento José Marcos de Araújo Santos acerca da importância do meio ambiente e como atuam na sua preservação, nota-se que muitos declararam não terem conhecimentos relacionados ao que seria o meio ambiente ou formas de se realizar a preservação e recuperação do ambiente local. No entanto, muitos demonstram interesse em aprender práticas que visem à preservação ambiental.

Quanto ao perfil socioeconômico das famílias residentes no Assentamento, identificou-se que a maioria dos líderes das famílias assentadas possuem baixa escolaridade, com ensino fundamental incompleto e renda familiar de até um

salário mínimo por mês, identificou-se também que suas residências ainda são de estruturas muito simples, com paredes revestidas por lonas e telhados cobertos por telhas de fibrocimento, porém a maioria delas já possui energia. Com relação à força de trabalho das famílias, identificou-se que a maioria delas possui até dois membros que são ativos economicamente.

Quanto as vulnerabilidades sociais das famílias assentadas, existe, neste ambiente, a necessidade de se preservar e recuperar o ambiente em que os pequenos produtores rurais do Assentamento José Marcos de Araújo Santos se encontram inseridos, tendo em vista a grande área de preservação ambiental que necessita ser recuperada, as áreas com pastagens degradadas, as margens dos rios, lagos e represas sem as matas ciliares.

Em relação às principais preocupações dos produtores rurais no que tange à sustentabilidade de sua propriedade, identifica-se que muitos afirmam que necessitam de maior amparo técnico para que consigam desempenhar suas funções de maneira sustentável, e ainda afirmam que a ausência de maquinário tende a dificultar a produção agrícola.

Quanto aos recursos hídricos da região, a oferta de saneamento básico apresenta grande relevância, em função da possibilidade de o esgoto doméstico despejado nas fossas sanitárias, contaminar o lençol freático, apresentando um risco à saúde dos moradores do Assentamento, uma vez que eles ainda utilizam água não tratada retirada diretamente de poços escavados, rios e nascentes presentes na região, portanto.

Investigando a realidade dos assentados, constatou-se que os principais problemas relatados pelos mesmos estão relacionados à utilização de drogas e a criminalidade presente dentro do Assentamento, bem como a falta de oferta de assistência técnica para o manejo da terra, motivo pelo qual alguns dos líderes familiares pedem a presença de assistência social.

Entre os itens mais solicitados, em havendo recursos para tal foi à criação de um posto de saúde e escola para as crianças, mas a criação de uma co-

operativa, agricultura familiar, alimentação, assistência técnica e área de lazer, estão entre os sete mais solicitados por eles. Certamente muitos destes itens estão programados para ser implantados, mas devido ao pequeno tempo de posse da terra, não deve ter ocorrido tempo suficiente para que projetos desta natureza pudessem ser efetivados.

Sobre a percepção dos pequenos produtores rurais sobre qualidade ambiental do Assentamento, conclui-se que as famílias estão carentes e dependentes de assistência do Poder Público para que possam se sentir com melhores expectativas de qualidade de vida, para que possam vislumbrar um horizonte melhor em suas vidas.

Diante o exposto acima e as condições precárias de vida em que se encontram as famílias, neste Assentamento, sugere-se que o Poder Público direcione esforços no sentido de amenizar a situação ali encontrada e possam disponibilizar recursos através de políticas públicas para que estas famílias possam dar seu start no sentido de construir moradias de qualidade, aquisição de máquinas, equipamentos e insumos para a produção agrícola, estabelecer um programa de assistência técnica.

Além disto, recomenda-se a presença de assistente social para que possam averiguar a questão dos usuários de drogas no seio das famílias ali assentadas. Outras políticas públicas no sentido de conservação, proteção e recuperação de áreas de proteção ambiental, políticas de saneamento básico, para adequar a questão do esgoto doméstico e da água para consumo humano, também, precisam ser direcionadas a estas famílias. Desta forma, estas famílias passarão a ter melhor expectativa de qualidade de vida.

Entende-se que não foi esgotado todo o assunto, assim faz necessário que novas investigações neste Assentamento. Como se trata de um Assentamento novo sugere-se realizar um monitoramento da evolução deste grupo de famílias no sentido de se verificar como as políticas públicas serão aplicadas e como vão impactar a vida destas pessoas.

Outro assunto importante a ser investigado seria realizar um diagnóstico ambiental detalhado de todo o território do Assentamento, para se identificar as áreas afetadas e o grau de vulnerabilidade ambiental de cada ambiente, permitindo que sejam estabelecidas prioridades na aplicação dos recursos públicos para mitigar ou eliminar os problemas identificados.

Na reta conclusiva, sugere-se uma cartilha com orientações sobre sustentabilidade e a associação entre a prática produtiva e a preservação do meio ambiente, dos quais possibilitará aos pequenos produtores rurais assentados o desenvolvimento de estratégias que promovam formas de interação com o espaço vivido, podendo ser adotada como um material que permita uma avaliação das relações entre preservação e degradação da vida no Município em diferentes escalas, seja social, econômica e ou política.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. M. **Uso de drogas e ato infracional**: Revisão integrativa de artigos brasileiros. Revista Latino Americana de Ciências Sociais, p. 939 - 955, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/wilia/Downloads/Dialnet-UsoDeDrogasEAtoInfracional-5617300.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ARAÚJO, E. F. **Percepção ambiental em dois Assentamentos rurais na região de Americana/SP**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-17072017-124217/publico/Eduardo_Ferraz_Araujo_versao_revisada.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4. 771**, 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. Disponível em: <Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL, **Lei nº 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e

administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <L9605 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 20nov. 2021.

CARVALHO, L. H. **As condições de vida dos assentados da região de Andradina: a realidade e os indicadores de avaliação da política pública de reforma agrária**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Franca, 2013. 228p.

CENTENARO, M. N. A.; TAVARES, T. Práticas de gestão e assistência técnica em Assentamento rural. **Revista Desenvolvimento, Fronteiras e Cidadania**, v. 1. n. 1, p. 115-133, jul. 2017. Disponível em: <2174-6246-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

COURI, G. C. **Sistemas descentralizados de tratamento de esgoto em Assentamentos precários urbanos: proposta de um modelo multicritério de apoio à decisão**. Dissertação (Mestrado em Política e Gestão da Sustentabilidade.). Universidade de Brasília. Brasília-D. dez. 2020.

DA ROS, C. A.; PICCIN, M. B. Os serviços de assessoria técnica e social aos assentamentos de reforma agrária: uma análise qualitativa das ações do projeto Lumiar no estado do Rio de Janeiro. **Revista Nera**, ano 15, n. 20, jan./jun. 2012. Disponível em: <Os serviços de assessoria técnica e social aos assentamentos de reforma agrária: uma análise qualitativa das ações do projeto Lumiar no estado do Rio de Janeiro (unesp.br)>. Acesso em: 29 set. 2021.

DORNFELD, C. B.et al. Saneamento básico e questões ambientais em Assentamento rural no Noroeste Paulista, **Revista Saúde e Meio Ambiente**, v. 7, n. 2, p. 3-21, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/sma/article/view/1551>>. Acesso em: novembro de 2021.

HOLGADO-SILVA; H. C.; et al. A qualidade do saneamento ambiental no Assentamento rural amparo no município de dourados-MS, **Revista Sociedade e Natureza**, v. 26. n. 3. P. 535-545. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sn/a/Gsjp9PtVV-t67HFdcLgYkPxp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: novembro de 2021.

INCRA. **Edital nº 444**, de 24 de março de 2020. Processo nº 54340.001140/2009-10, EDITAL DE RESULTADO PRELIMINAR DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PROJETO DE ASSENTAMENTO JOSÉ MARCOS DE ARAÚJO SANTOS. 2020. Disponível em: <SEI_INCRA7062006Edital4442020.pdf (www.gov.br)>. Acesso em: 21 out. 2021.

INCRA. **Assentamento**. 18 de março de 2020. Disponível em: <Assentamentos (incra.gov.br)>. Acesso em: 28 out. 2021.

LAGO, D. **O Brasil é o país-chave na gestão mundial da água**. 21 de março de 2021. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/matheus-leitao/o-brasil-e-o-pais-chave-na-gestao-mundial-da-agua/>>. Acesso em: abr. 2021.

LOPES, K. C. S. A. **Um estudo sobre as condições de vida e a qualidade do saneamento ambiental local como fatores de interferência para o desenvolvimento de práticas agroecológicas um estudo de caso**. 2010. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural). UFSCar Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2010. 198p.

PEREIRA, C. S.; BARONE, L. A.; HIRAO, H. **Assentamentos sob perspectiva do planejamento da infraestrutura e das dinâmicas dos equipamentos públicos**, p. 1-17, 2016. Disponível em: <Assentamentos-perspectiva-planejamento-infraestrutura.pdf (uniara.com.br)>. Acesso em: 23 out. 2021.

PERONI, J. B.; MESQUITA FILHO, J.; CARVALHO, L. H. **Aspectos de qualidade da água e saneamento básico em um Assentamento rural no interior de São Paulo: diagnóstico e perspectivas para a melhoria da qualidade socioambiental**. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e1010212293, p. 1-13, jan., 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12293>>. Acesso em: 28 out. 2021.

PRESIDENTE KENNEDY, ES. **Plano Municipal de Saneamento Básico – Módulos Limpeza Urbana e Manejo de Resíduos Sólidos e Drenagem e Manejo de Águas Pluviais Urbanas Institucionalização do PMSB**, v. 4, maio, 2016. Disponível em: <PCA_MGA (presidentekennedy.es.gov.br)>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. **Políticas públicas em Educação no Campo: Pro-nera, Procampo e Pronacampo**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SANTOS, S. L. **Sustentabilidade social em Assentamentos rurais: estudo de caso em Eunápolis-BA**. Dissertação (Mestrado em Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, ES. 2016. 128p.

SILVA, D. D. E.; FELIZMINO, F. T. A.; OLIVEIRA, M. G. Avaliação da degradação ambiental a partir da prática da cultura do feijão no município de Tavares-PB. *HOLOS*, ano ,31, v. 8, p. 148-165, dez. 2015. Disponível em: <2063-11166-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

SIMONATO, D. C. et al. **Condições socioeconômicas e qualidade de vida de um Assentamento rural no noroeste paulista**. Ilha Solteira-SP. Retratos de Assentamentos, v.17, n.2, 2014. Disponível em: <173-Texto do Artigo-643-1-10-20151127.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOARES, G. F.; LANNES, L. S. Saneamento básico e Assentamento rural – um estudo de caso do Assentamento Zumbi dos Palmares, RJ. **Perspectivas On Line: Biologia & Saúde**. Campos do Goytacazes, v. 13, n. 4, p. 44-58, 2014. Disponível em: <519-Texto do artigo-1678-1-10-20141112.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL: USO EFICAZ DE TECNOLOGIAS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rágina Candido da Silva Costalonga
Anilton Salles Garcia

1. INTRODUÇÃO

A forma revolucionária pela qual o avanço tecnológico está mudando as formas de viver e fazer é evidente na forma como está transformando as atividades convencionais de ensino e aprendizagem, além de fornecer novas ferramentas de acesso à informação, gestão e compartilhamento do conhecimento (AKANDE, 2011). A Internet e outros dispositivos digitais são mais importantes, do que nunca, em domínios que vão do emprego à educação até assuntos civis (WARSCHAUER e LIAW 2010).

O papel fundamental da tecnologia na educação e no empoderamento humano continua a se enfatizar de forma mais intensificada. Infelizmente, os desafios mais educacionais da era moderna, dos quais o avanço da humanidade depende, são a conscientização dos alunos e a capacidade de lidar com novos métodos de ensino, novos materiais de aprendizagem, nova interação de aprendizagem e, principalmente, financiamento da educação, que é de base eletrônica (AKINSANYA e OLUDEYI, 2015).

O aprendizado adulto para aquisição de habilidades, empregabilidade, desenvolvimento profissional e autossustentação são questões-chaves na atual economia do conhecimento globalizada e dinâmica. A aplicação da tecnologia moderna na instrução de aprendizagem de adultos, sem dúvida, oferece a flexibilidade para estender o aprendizado além do que está disponível em um programa formal, abrindo novas oportunidades para os adultos auto-direcionarem sua aprendizagem e abraçarem outras plataformas que auxiliam

nesse processo. Tais aplicações também oferecem acesso a novas oportunidades dinâmicas de interação entre alunos e entre instrutores e alunos (MORE, 2009).

Isso possibilita aos alunos entender as operações básicas de computador e outras tecnologias de aprendizagem/educação. Assim, a aplicação da tecnologia moderna na aprendizagem de adultos traz amplas oportunidades de flexibilidade e promove interações instrutor-aprendizes que facilitam sua colaboração no planejamento e execução de exercícios de aprendizagem, mesmo à distância. Basicamente, existem inúmeros métodos e processos pelos quais o ensino e a aprendizagem ocorrem na educação (AKINSANYA e OLUDEYI, 2015). A proliferação da informação e o paradigma de mudanças que vem ocorrendo com a tecnologia tiveram vastos impactos sobre os alunos e professores nas escolas. Com o uso crescente da tecnologia nas instituições, às vezes é difícil determinar quais tecnologias são benéficas e quais não são.

2. DETERMINANDO TECNOLOGIAS EFICAZES VERSUS TECNOLOGIAS INEFICAZES

Algumas organizações têm o hábito de implementar novas tecnologias em rápida sucessão e não há tempo suficiente para refletir sobre a eficácia de qualquer uma delas. Há também questões relacionadas ao encerramento de novos programas, ou processos, porque uma versão mais recente foi colocada no mercado. As versões mais recentes, embora atraentes, podem ter falhas de desenvolvimento que serão reparadas com fixadores; este processo poderia confundir os alunos e desperdiçar tempo produtivo.

Existem várias condições sob as quais a tecnologia pode diminuir a eficácia do ensino, em vez de aprimorá-la. Por exemplo, a tecnologia é ineficaz quando se perde tempo, não funciona e diminui a eficiência. Uso extensivo de material de vídeo ou podcast¹⁰ em uma determinada área de assunto pode ser excessivo quando um tempo de reprodução reduzido ou fragmentado do original pode le-

var para casa o conceito. Da mesma forma, o uso excessivo das mesmas ferramentas também pode se tornar menos envolvente.

Brown (2006) argumenta que professores estão questionando a eficácia de muitas tecnologias, porém, é difícil medir quais formas de tecnologias são eficazes porque a aprendizagem significativa é difícil de definir e medir. É preciso refletir sobre quais tecnologias são eficazes, e por que, e encontrar alternativas para tecnologias que estão tornando os professores menos eficientes, em vez de mais eficiente. A tecnologia é eficaz quando melhora a qualidade da instrução, melhora o acesso dos alunos à instrução e melhora a comunicação.

Existem várias tecnologias síncronas e assíncronas que realizam concomitantemente essas ações. Para implementar essas tecnologias, no entanto, precisa-se sair da mentalidade que a tecnologia é apenas para cursos online. Exemplo disso são algumas instituições de ensino que estão fazendo uso de plataformas digitais tais como: ZOOM, GOOGLE MEET, etc, para darem sequência aos estudos dos alunos da EJA por todo Brasil, nesse período de isolamento social.

Mesmo que uma aula seja ministrada em um formato tradicional, sistema de gerenciamento de curso ainda é uma ferramenta de comunicação útil que os professores podem usar para fazer upload de documentos e postar notas para os alunos. O on-line ou mesmo uma plataforma de curso híbrido oferece um espaço para os alunos trabalharem em equipes fora da sala de aula e desenvolver seus próprios portfólios on-line.

As tecnologias síncronas podem ser usadas em um ambiente de sala de aula tradicional e ter o potencial para aumentar o envolvimento do aluno, como por exemplo: o professor coloca questões com múltipla escolha ou em respostas abertas e os alunos respondem de seus smartphones ou outros dispositivos móveis. Isso é envolvente porque os alunos podem ver os resultados à medida que aparecem. Os resultados são anônimos, para que os alunos façam não somente para responder com uma resposta errada e enfrentar embaraço.

O ambiente de jogo também corresponde aos cenários do mundo real com os quais eles se identificam. O padlet¹ funciona da mesma maneira, mas no reverter. O professor configura um site e os alunos enviam um número para fazer perguntas no site. No final da aula, o professor designa uma quantidade de tempo para responder às perguntas. Essa abordagem pode ser combinada com os alunos que escolhem uma nova experiência de aprendizagem tirada de um saco de oportunidades para reforçar ainda mais o aprendizado, como os alunos da EJA.

Outra oportunidade para que os alunos da EJA se aprimorem, é o WhatsApp que pode ser usado na sala de aula quando os alunos ou os professores não podem comparecer fisicamente. Dentro da mesma forma, a videoconferência pode diminuir as barreiras de distância que impedem alguns alunos de frequentar a escola. O professor e parte da classe podem se reunir em um local, e os alunos se encontram em outro local. Eles são capazes de ver uns aos outros através de uma tela e a classe é conduzida de forma muito semelhante a um curso tradicional. A tela funciona como uma exibição para o professor realizar apresentações como uma forma para os participantes ver uns aos outros.

Christensen e Horn (2008) previram que em 2019 cerca de 50 por cento dos cursos serão ministrados on-line. Com essa tendência, logo se tornará necessário, ao invés de apenas benéfico, que os professores aprendam essas novas tecnologias para que se mantenham atualizados com as habilidades exigidas para a sua profissão e, seus alunos acabarão se envolvendo assim como as comunidades farão o mesmo.

2.1. Aprendizagem multimídia para alunos da EJA

O principal objetivo da EJA está voltado para a universalização da alfabetização dos Jovens e Adultos a partir de 15 anos ou mais, que perpassa pelos níveis da Educação Básica do país, atribuído aos jovens, adultos e idosos que não con-

1 O Padlet é uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas.

seguiram concluir os estudos na idade adequada, possibilitando que esses alunos recuperaram os estudos e finalizem em menor tempo possível, estando assim, mais qualificado e preparado para o mercado de trabalho.

A modalidade da EJA também é oferecida à distância (EAD) além do ensino presencial, sendo gratuita em todas as redes públicas de ensino no Brasil. O programa é fragmentado em etapas, do fundamental ao ensino médio. No Ensino Fundamental, a EJA é designada aos jovens acima de 15 anos que não concluíram a etapa entre o 1º ao 9º ano. Durante esse período, novas formas de pensar e aprender são emergidas aos alunos, e o tempo de duração é de aproximadamente dois anos para conclusão.

Já no Ensino Médio, a EJA é designada para o público acima dos 18 anos de idade que ainda não concluíram o Ensino Médio, que finda a etapa da Educação Básica no Brasil. Ao terminar essa etapa, será possível participar do ENEM e das provas de vestibular para tentar o ingresso nas universidades, e o tempo de duração é de aproximadamente 18 meses.

Na EJA, o Ensino Fundamental é separado de acordo com a seguinte categorização: Etapa I: engloba do 1º ao 5º ano no ensino regular. A Etapa II abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do ensino regular; e o Ensino Médio. Parte da população brasileira não teve chance de terminar e até mesmo frequentar o ensino básico no período da juventude, todavia, para conseguirem melhores oportunidades no mercado de trabalho, elas resolveram retornar para as salas de aula, a fim de melhorar a qualidade de vida e principalmente a vida em sociedade (MEDEIROS e NASCIMENTO, 2021).

Para contribuir no aprendizado dos alunos que ingressaram na EJA, a tecnologia da informação e comunicação oportunizará um ensino de independência. De acordo com a pesquisa de tecnologia da computação Corporation, as pessoas retêm apenas 20% do que elas veem, todavia, elas se lembram de tanto quanto 80% do que veem, ouvem e fazem simultaneamente (HOFSTETTER, 1997).

Isso sugere que os alunos não devem ser passivos em sua própria aprendizagem a fim de estar totalmente engajado. O professor não deveria ser a úni-

ca fonte de informação no processo de aprendizagem ou o aluno pode perder a aprendizagem crítica em etapas ao longo do caminho.

A tecnologia e o uso de multimídia podem envolver ativamente a aprendizagem e permitir que o corpo docente use suas próprias habilidades para navegar na aprendizagem de pirâmide e para criar produtos que envolvam seus pensamentos críticos. No entanto, isso pressupõe que a aprendizagem e a tecnologia disponível são adequadas para a aprendizagem e que o aluno possui as habilidades de desenvolvimento anteriormente desenvolvidas através de práticas para ter sucesso no uso das tecnologias.

Os alunos precisam criar seus próprios produtos... integrando as informações em seu esquema de conhecimento prévio. Então, o aluno deve desenvolver uma compreensão de como integrar todas as diferentes fontes de informação em um único produto original. Todo o processo pode ser emocionante, frustrante, desafiador, difícil, intrigante, motivador, mas acima de tudo nunca enfadonho. O objetivo final é aumentar o aprendizado com mais tempo de retenção e até mesmo melhorar o desempenho padronizados. (ZAVALA, 2004, p. 1)

Muitos dos alunos aprendizes de hoje representam as primeiras gerações a crescer usando tecnologia em todos os aspectos de suas vidas por meio de computadores, iPods, Tablets e Smartphones que também funcionam como tocadores de MP3 e câmeras de vídeo. Muitos desses alunos nativos digitais foram consumidos por multimídia e a experiência de “apenas ler” é como uma língua estrangeira.

2.2. Aquisição das mídias sociais na educação acadêmica devido a pandemia da Covid-19

A pandemia mundial da Covid-19 apresentou desafios incomparáveis para a educação tradicional ou presencial. Com a necessidade de conter o surto do vírus, os países implementaram medidas para reduzir o agrupamento de grandes multidões e garantir o distanciamento social físico.

Assim, a maioria dos governos aplicou os tempos de quarentena que levaram à interrupção da educação tradicional. Em consequência, os governos mudaram todas as aulas presenciais para remotas. No entanto, as instituições públicas e privadas, estão sofrendo com a falta de plataformas tecnológicas e sistemas formais de gestão de aprendizagem remota para a comunicação com os alunos ou com seus professores. Portanto, eles não têm todos os recursos para apoiar o processo de aprendizagem remota (SOBAIH et al., 2016; HSIEH, 2020).

A pandemia da Covid-19 levou os formuladores de políticas de ensino a buscar alternativas para o sistema de aprendizagem tradicional da sala de aula física. Várias escolas no Brasil, por exemplo, incentivaram seus professores a usar plataformas de comunicação gratuitas, por exemplo, Google Classroom, Google Meet e Zoom. Redes sociais, por exemplo, Facebook, o WhatsApp, Instagram e o YouTube são formalmente usados por escolas e seus professores para se comunicarem com seus alunos (HSIEH, 2020). As escolas incentivaram seus professores a se comunicarem com seus alunos por meio de páginas oficiais e grupos formais nesses sites de redes sociais. Como consequência da Covid-19, e pela primeira vez, tanto os membros do corpo docente quanto os alunos, em muitos países em desenvolvimento, são forçados a se comunicar oficialmente remotamente para fins acadêmicos.

2.3. Percepções de alunos sobre o uso das mídias sociais para a comunicação acadêmica

Vários estudos (BOWMAN e AKCAOGLU, 2014; CUESTA et al., 2016) foram realizados para medir a eficácia das ferramentas de mídia social para melhorar a integração do aluno. Estudos mostraram que a mídia social, como o Facebook, é considerada uma ferramenta eficaz para melhorar o desempenho dos alunos (LAMBI´C, 2016), aumentando o envolvimento dos alunos (AWIDI, PAYNTER e VUJOSEVIC, 2019) e melhorando a consciência dos

alunos sobre sua experiência de aprendizagem (SARAPIN e MORRIS, 2015; SHEERAN e CUMMINGS, 2018). Além disso, existe uma relação direta entre o desempenho educacional dos alunos e a taxa de uso do Facebook para aprendizagem (LAMBI´C, 2016). No entanto, outros estudos (IRWIN, 2012) mostraram que o Facebook tem sido associado ao desempenho educacional negativo dos alunos.

O uso excessivo do Facebook foi um preditor negativamente notável para o envolvimento dos alunos (JUNCO, 2015). Outro estudo (AWIDI, PAYNTER e VUJOSEVIC, 2019) mostrou que o uso do Facebook na aprendizagem criou experiências de aprendizagem positivas para os alunos.

Um estudo sobre a eficiência das mídias para melhorar a experiência de aprendizagem mostrou que os alunos consideram as mídias sociais como uma fonte de inspiração para seu aprendizado e que promove o trabalho em equipe ativo com colegas e professores (RASIAH, 2014).

Além disso, entre os principais elementos da prontidão de um aluno para usar a mídia social para a aprendizagem, os recursos compartilhados foram muito eficazes. O estudo também revelou que a colaboração era o intérprete vital mais distante para uso (SHARMA, JOSHI e SHARMA, 2016).

2.4. Percepções do uso de mídias sociais para comunicação acadêmica

Estudos (VAN DEN BEEMT, THURLINGS e WILLEMS, 2020) descobriram que o uso de mídias influencia positivamente nos resultados de aprendizagem, pois permitem que os membros do corpo docente envolvam seus alunos, criam conhecimento, compartilham e colaboram uns com os outros. Embora os membros do corpo docente tenham reconhecido a importância prospectiva das mídias para a comunicação acadêmica, seu uso prático era mínimo devido as várias barreiras ou desafios (SOBAIH et al., 2016).

Essas barreiras variam e incluem exclusão digital, intimidade e segurança, perda de controle e monitoramento, apoio limitado de instituições, consciência limitada sobre o papel das mídias como uma plataforma de aprendizagem e suposições feitas por membros do corpo docente sobre a adequação das mídias para fins de aprendizagem, bem como suporte e infraestrutura de Tecnologias da Informação (TI) pobres em algumas instituições (MANCA e RANIERI, 2020).

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste trabalho foi baseada exploratória via um estudo de caso que segundo Gil (2008):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p.27).

Por intermédio da pesquisa exploratória procurou-se realizar levantamentos bibliográficos, após foi feito um roteiro com perguntas semiestruturadas para entrevistar os sujeitos da pesquisa. Mediante o exposto, a pesquisa foi um estudo de caso empírico, que de acordo com Gil (2008) nada mais é do que procurar investigar acontecimentos absorvendo a condição da realidade.

Os sujeitos escolhidos para contribuição desta pesquisa foram alunos devidamente matriculados na 1ª a 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos da EMEIEF Pluridocente de Mineirinho, Município de Presidente Kennedy/ES. São alunos que necessitam de orientação e direcionamento em práticas sugestivas que ajudem no enriquecimento de seu aprendizado.

Também foram envolvidos na pesquisa, o diretor escolar que é responsável pela gestão da escola, o professor regente da sala multisseriada da 1ª a 4ª etapa e pedagogo que norteia o trabalho desenvolvido pelos professores da EJA.

Os mecanismos para coleta de dados para elaboração da pesquisa foi por intermédio de uma observação simples, e questionário, tendo em vista que foi espontânea, de forma informal para que os envolvidos estivessem confortáveis para participar da pesquisa.

Para obtenção de dados fidedignos, foi elaborado um roteiro com perguntas semiestruturadas com os participantes da pesquisa (alunos da 1ª a 4ª etapa da EJA, diretor escolar, pedagogo, professores e responsáveis em caso de aluno menor de idade).

Mesmo sem aulas presenciais no início, em decorrência da Pandemia do novo Coronavírus, foi possível desenvolver a pesquisa de forma remota com os alunos da EJA através de chamadas de vídeos pelo aplicativo WhatsApp inicialmente, e, posteriormente com o retorno das aulas presenciais, conseguimos concluir a pesquisa. Os questionários foram enviados por e-mail e WhatsApp para serem respondidos e devolvidos também por e-mail ou WhatsApp.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Há um crescente corpo acadêmico de literatura sobre uso de mídias sociais para diferentes propósitos no ensino ao público da EJA, por exemplo, apoio ao processo de aprendizagem, apoio e engajamento dos alunos, comunicação acadêmica e conexões de construção (MANCA, 2020; VAN DEN BEEMT et al, 2020).

Não obstante, os estudos estavam focando nas mídias sociais como um instrumento de suplemento para sistemas de gestão online formal ou aprendizagem presencial. Assim sendo, esta pesquisa buscou, por meio do uso de tecnologias digitais, examinar o uso de mídias sociais com os alunos matriculados na EJA da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pluridocente Mineirinho a fim de identificar suas maiores dificuldades quanto ao manuseio e aceitação de jogos pedagógicos digitais que pudessem contribuir para o seu aprendizado.

Os resultados mostraram que as redes sociais Facebook, WhatsApp e Instagram foram as ferramentas formais de comunicação mais utilizadas entre os

alunos. Além disso, os grupos de WhatsApp foram a ferramenta de comunicação mais explorada entre os próprios alunos para uma comunicação mais rápida e eficiente com o professor no período pandêmico.

Tanto a equipe pedagógica quanto os alunos, usaram efetivamente as mídias sociais para o aprendizado online formal. Percebemos que eles estão em um nível substancial ou grande de uso. No entanto, foram encontradas diferenças significativas entre os membros do corpo docente e os estudantes em relação ao uso das mídias sociais para o apoio estudantil e a construção de uma comunidade online.

Os alunos foram encontrados usando as mídias sociais para apoiar uns aos outros e construir uma comunidade e conexão online, enquanto os membros do corpo docente se concentram apenas na aprendizagem formal para atender aos resultados de aprendizagem de seus cursos. Isso confirma uma lacuna entre estudantes e docentes no uso de mídias sociais para fins acadêmicos (HSIEH, 2020).

Apesar da limitada interatividade por parte dos docentes em grupos de mídia social, ou seja, Facebook, WhatsApp e Instagram, em comparação com seus alunos, tanto membros do corpo docente quanto estudantes concordaram que essa nova cultura de comunicação online pela primeira vez nas instituições públicas de ensino do Município de Presidente Kennedy/ES é uma grande experiência para eles.

Os alunos perceberam os grupos de mídia social como mais interativos, fáceis de usar e úteis do que outras plataformas online gratuitas, ou seja, Google Classroom e Zoom, o que abre as portas para uma nova era de aprendizado online usando aparelhos tipo smartphones, notebook ou tablets.

Os alunos têm mais padrões e práticas nas mídias sociais do que seus professores que apenas se concentram no ensino formal e na aprendizagem. Os alunos usaram as mídias sociais para se comunicar com seus professores, apoiando uns aos outros e construindo uma comunidade online.

Os resultados das entrevistas com a equipe pedagógica e alunos mostraram os desafios que dificultam o uso adequado das mídias sociais para a comunicação acadêmica formal. Alguns desses desafios estavam relacionados às instituições,

enquanto outros estavam relacionados com professores e alunos. Além disso, todos esses desafios estão interligados. Professores e estudantes concordaram que a superação desses desafios incentivaria o uso de mídias sociais para a comunicação acadêmica formal.

4.1. Análise descritiva dos resultados obtidos por intermédio da aplicação da proposta de pesquisa e entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa

Os alunos da EJA são assíduos e participativos. Todavia, em decorrência da Pandemia da Covid-19, alguns não participaram do ensino remoto. Entretanto, os alunos que acompanharam as atividades online tiveram boa aceitação e entusiasmo na proposta apresentada.

O perfil identificado dos alunos participantes da pesquisa, foi bastante heterogêneo, pois, alguns se mostraram tímidos e receosos no que concerne à execução da proposição da pesquisa, enquanto outros foram bem desenvolvidos e interessados logo no início. Porquanto, todos apresentaram curiosidades pelas atividades que seriam aplicadas como forma de contribuição no aprendizado deles.

4.2. Ponto de vista da equipe pedagógica

Com a realização das entrevistas aos participantes da pesquisa (diretor, pedagogo e professor regente), pudemos avaliar que a proposta desta pesquisa foi pertinente ao público da EJA, pois, segundo relatos dos envolvidos, os alunos precisavam de estratégias de ensino que pudessem contribuir para o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos deles.

E, com a implantação de jogos pedagógicos por meio de recursos tecnológicos, foi possível despertar o interesse dos alunos, fazendo-os a produzir de forma prazerosa e satisfatória. Foi relatado pelos participantes, que a escola possui laboratório de informática, mas, devido a Pandemia da Covid-19, está desativado.

Em seguida, disseram que os alunos possuem celulares, sabem manusear e utilizam quando necessitam em sala de aula juntamente com seus professores. Assim como, expuseram as principais dificuldades e anseios quanto ao manuseio dos jogos nos seus celulares.

A equipe pedagógica informou que ainda não foi desenvolvido nenhum projeto com os alunos da EJA que envolvesse tecnologias. Porém, eles se dispuseram a aprender com o novo quando foi apresentada a proposta de ensino e aprendizagem, mesmo tendo receios e inseguranças com o programa desenvolvido.

4.3. A implantação dos jogos pedagógicos

O jogo escolhido para ser baixado nos celulares dos alunos e trabalhado com eles, foi o: “Silabando”. Silabando é um aplicativo feito para auxiliar o usuário no aprendizado escolar, com um display divertido, simples e interativo que aumenta a vontade de aprender.

Com ele, é possível aprender: sílabas simples e complexas (maiúsculas, minúsculas e cursivas); exemplo de palavra e imagem em cada sílaba; atividades divertidas para memorização e pronúncia de cada sílaba.

Os recursos a serem utilizados pelo aplicativo são: apresentação das sílabas; montagem de sílabas e ilustração; completar a palavra com a sílaba correta; escutar a sílaba e tentar descobrir qual é a correta; tentar ter a palavra separada em sílabas e clicar na imagem correta e o número de sílaba que cada palavra tem.

Com o retorno das aulas presenciais no ano de 2022, tivemos a oportunidade de desenvolver a pesquisa com os alunos da EJA presencialmente, algo que facilitou a implantação da proposta escolhida – jogos pedagógicos. Os alunos se mostraram interessados e dispostos a aprender por intermédio dos recursos tecnológicos. No início, ficaram assustados e temerosos em decorrência da dificuldade em manusear o aplicativo.

Após a implantação da proposta de pesquisa – jogos pedagógicos baixados nos celulares dos alunos da EJA, percebeu-se a motivação e satisfação na execução das atividades apresentadas. Os alunos conseguiram acompanhar os comandos apontados, alcançando o objetivo almejado para esta pesquisa – que foi utilizar as tecnologias eficazes que pudessem contribuir no processo de ensino - aprendizagem dos alunos.

4.4. As entrevistas

Com base nos estudos feitos diante das entrevistas dos alunos da EJA, pudemos perceber que a maioria possui telefone celular; usam redes sociais; apresentam um pouco de dificuldade quanto ao manuseio do aparelho; já fez uso de jogos baixados no aparelho e já utilizou o aparelho como recurso pedagógico para pesquisa.

Eles relataram que teriam interesse em utilizar os jogos pedagógicos para facilitar o seu aprendizado, autorizaram baixar os jogos em seus celulares, e mostraram insegurança quanto ao manuseio, e, dificuldades para realizarem leitura no aplicativo. Assim sendo, a pesquisadora tranquilizou-os quanto a utilização da proposição de pesquisa. Informando que eles seriam monitorados a todo instante.

De acordo com relatos da diretora escolar, identificamos que a escola não possui laboratório de informática, no entanto, possui acesso à Internet, sendo estimulado o uso de recursos em sala de aula, bem como o uso de celular como recurso pedagógico. A diretora também informou que a escola não possui rede social e, ainda, não desenvolveu nenhum projeto com temática voltada para tecnologias com o público da EJA.

A pedagoga relatou que não foi desenvolvido nenhum projeto com o público da EJA em decorrência da Pandemia da Covid-19. Disse que os alunos possuem aparelho de celular e o utilizam em sala de aula quando solicitado pelo professor. Quanto à utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, a pedagoga disse que o Município faz uso do site Kennedy Educa Mais, que é um projeto de inclusão social e digital, que visa identificar fraquezas e potenciais de alunos das escolas municipais.

Quando indagada em relação ao interesse dos alunos no que tange a implantação dos jogos pedagógicos, ela informou que os alunos da EJA gostam de atividades novas que os ajudam a pensar e refletir o cotidiano deles com tecnologias simples e avançada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi uma resposta aos impactos da Covid-19 no ensino da EJA, particularmente na instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa. A pandemia da Covid-19 forçou as instituições a mudar de aprendizado tradicional para o online. A pesquisa teve o objetivo de inserir tecnologias digitais como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA e tentar investigar o uso real das mídias sociais para sustentar a comunicação formal, única e oficial e acadêmica no ensino do Município de Presidente Kennedy/ES, por meio de jogos pedagógicos baixados nos celulares dos alunos.

O estudo foi definido para responder como o uso das tecnologias poderá contribuir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem para os alunos da educação de jovens e adultos? Em resposta à pergunta da pesquisa, foi possível mostrar que, pela primeira vez, tanto membros do corpo docente, quanto estudantes adotaram aos recursos tecnológicos como uma plataforma oficial de comunicação acadêmica, especialmente para o aprendizado formal, e o nível de uso estava em um nível substancial ou grande. Os grupos do Facebook, Instagram e WhatsApp foram as plataformas de mídia social mais usadas por professores e estudantes no período pandêmico. Diferenças significativas foram encontradas entre os membros do corpo docente e os alunos em relação ao apoio estudantil e à construção de uma comunidade online.

A pesquisa mostrou que a presença de estudantes e docentes nas mídias sociais facilita a comunicação para o uso acadêmico formal. Os alunos perceberam as mídias sociais como uma ferramenta mais apropriada para a comunicação do que outras ferramentas gratuitas de comunicação online, por exemplo, ZOOM e Google Classroom devido à sua facilidade de uso, utilidade e interatividade. Assim, eles efetivamente

usaram as mídias sociais para uma experiência positiva de aprendizado. A pesquisa mostrou desafios relacionados ao uso das mídias sociais para a comunicação acadêmica formal. Professores e estudantes concordaram que a superação desses desafios promoveria o uso adequado das mídias sociais para a comunicação acadêmica formal no ensino da EJA, especialmente com a limitação de plataformas online gratuitas.

A pesquisa apoia as noções de que o uso das mídias sociais como comunicação acadêmica formal apoia a aprendizagem social e a presença social (LIBURD; CHRISTENSEN, 2013). Desse modo, os resultados confirmam que a relação social entre docentes e alunos facilita a comunicação online e a interatividade que apoia a presença social, fomenta a interação social online e cria um ambiente de aprendizagem adequado.

É fundamental que as partes interessadas, bem como os estudiosos da EJA, especialmente no Município onde foi realizada a pesquisa – Presidente Kennedy/ES, reconheçam essa mudança de paradigma na aprendizagem e examinem os fatores que afetam o uso adequado das mídias sociais para sustentar a comunicação formal nesta era de aprendizagem social online.

Por derradeiro, afirmamos que a implantação dos jogos pedagógicos como mídia social para os alunos da EJA da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pluridocente Mineirinho, foi positiva e satisfatória, pois conseguimos atingir o objetivo da pesquisa, dado que os alunos aprenderam a manusear o aplicativo proposto para facilitar o processo de ensino-aprendizagem deles, gostaram, e, disseram que farão uso constante devido à dinâmica diferenciada que os jogos pedagógicos proporcionam aos alunos que fazem uso.

REFERÊNCIAS

AKANDE, S. O. **Instalações de informática e internet usam na educação a distância:** uma pesquisa de Estudantes sanduíche da Universidade de AdoEkiti, Nigéria. Filosofia e Prática da Biblioteca. Disponível em: <https://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/akande3.pdf>, Acessado em 15 set de 2021, 2011.

AKINSANYA, A. O; OLUDEYI, O. S. **Conhecimento não é poder, mas um começo; o que as trabalhadoras sabem sobre ensino a distância e empoderamento.** Processo da 1ª Conferência Interdisciplinar da UCC-TASUED realizada entre 27 de abril e 1º de maio de 2015 na Universidade da Costa do Cabo, Gana, pp. 625-642 disponível em https://www.researchgate.net/profile/Olukunle_Oludeyi2/publication/275769309_Knowledge_Is_Not_Power_But_A_Start_What_Female_Workers_Know_About_Distance_Learning_And_Empowerment/links/559a70a08ae99aa62ccd18c.pdf, Acessado em 15 set de 2021, 2015.

AWIDI, I.; PAYNTER, M.; VUJOSEVIC, T. **Grupo do Facebook no projeto de aprendizagem:** Uma análise dos fatores que influenciam a experiência de aprendizagem positiva para os alunos. *Comput. Educ.* 2019, 1, 106–121, 2019.

BOWMAN, N.; AKCAOGLU, M. **“Eu vejo pessoas inteligentes!”:** Usando o Facebook para complementar o nível cognitivo e afetivo aprendizagem na aula de massa da universidade. *Internet alta. Educ.* 23, 1-8, 2014.

BROWN, G. **Novas perspectivas sobre eficácia instrucional por meio da educação à distância.** Em K. P. King, e J. K. Griggs (Eds.), *Harnessing tecnologia inovadora no ensino superior: acesso, equidade, política e instrução* (pp. 97–109). Madison, WI: Atwood Publishing, 2006.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B. **Como transformamos nossas escolas?** *Próxima Educação*, 8 (3), 13-19, 2008.

CUESTA, M. et al. **Usando o Facebook como uma comunidade de co-aprendizagem no ensino superior.** *Aprender. Media Technol.* 41, 55–72, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOFSTETTER, F. T. **Alfabetização Multimídia** (2ª ed.). Boston, MA: Irwin / McGraw-Hill, 1997.

HSIEH, Y. **Os Princípios de Nicho Mais Sustentável da Educação em Mídias Sociais em uma Era de Contratação do Ensino Superior.** Sustentabilidade, 12, 399, 2020.

JUNCO, R. **Posição do aluno na classe, uso do Facebook e desempenho acadêmico.** J. Appl. Dev. Psychol. 36, 18–29, 2015.

LAMBI´C, D. **Correlação entre o uso do Facebook para fins educacionais e o desempenho acadêmico de alunos.** Comput. Murmurar. Behav. 61, 313–320, 2016.

LIBURD, J.; CHRISTENSEN, I. **Usando web 2.0 no ensino superior de turismo.** J. Hosp. Leis. Tour Esportivo. Educ. 12, 99-108, 2013.

MANCA, S.; RANIERI, M. Facebook e outros. **Potenciais e obstáculos das mídias sociais para o ensino em ensino superior.** Comput. Educ. 95, 216–230, 2016.

MEDEIROS, S. A.; NASCIMENTO, A.D. **Educação: práticas e vivências / Rúbia Kátia Azevedo Montenegro (Org.). - CONTRIBUIÇÕES DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso em uma escola pública do Seridó. Mossoró/RN: Queima Bucha, p.41, 2021.**

MOORE, S.C. **Usos da Tecnologia na Instrução de Aprendizes de Língua Inglesa Adulta**, CAELA Network Brief, Center for Applied Linguistics 4646 40th Street NW Washington, DC 20016-1859 Relatório disponível em: <http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/UsesofTechnologyFinalWeb.pdf>. Acessado em 15 set de 2021, 2009.

RASIAH, R. **Transformativo ensino superior e aprendizagem: usando a mídia social em uma equipe ambiente de aprendizagem.** Procedia Soc. Behav. Sci. 123, 369-379, 2014.

SARAPIN, S.; MORRIS, P. **Professores e amigos no Facebook: comunicação social online entre instrutor e aluno de a perspectiva do professor.** Internet alta. Educ. 27, 14-23, 2015.

SHARMA, S.; JOSHI, A.; SHARMA, H. **Uma abordagem multi-analítica para prever o uso do Facebook em Educação.** Comput. Murmurar. Behav. 55, 340–353, 2016.

SHEERAN, N.; CUMMINGS, D. **Um exame da relação entre os grupos do Facebook ligados a cursos universitários e envolvimento dos alunos.** Alto. Educ. 76, 937–955, 2018.

SOBAIH, A. et al. **Usar ou não usar?** Redes sociais no ensino nos países em desenvolvimento. Comput. Murmurar. Behav. 58, 296–305, 2016.

VAN DEN BEEMT, A.; THURLINGS, M.; WILLEMS, M. **Rumo a uma compreensão do uso da mídia social no sala de aula: uma revisão da literatura.** Technol. Pedagog. Educ. 29, 35–55, 2020.

WARSCHAUER, M.; WARE, P. **Aprendendo, mudança e poder: quadros concorrentes de tecnologia e alfabetização.** Em J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, e F. Leu (Eds.), Manual de pesquisa sobre novos letramentos (pp. 215–240). Nova York, NY: Taylor e Francis Group, LLC, 2010.

ZAVALA, C. **Aprimorando múltiplas inteligências por meio de multimídia.** Na enciclopédia de Tecnologia da Educação. Obtido em <http://www.etc.edu.cn/eet/Articles/mimultimedia/start.htm>, 2004.

A TRANSPOSIÇÃO DOS FATOS REAIS E IMAGINÁRIOS PRESENTES NOS CONTOS FANTÁSTICOS COMO CONTRIBUIÇÃO ATIVA NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Sabrina dos Santos Silva de Almeida
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

A leitura é a ferramenta que possibilita ao leitor a construção de um vasto vocabulário, seja de palavras de uso casual às mais rebuscadas, de culturas e tradições diversas; desde as mais próximas a mais distante, de determinados temas, é capaz de propiciar ao leitor viagens sem precisar sair da comodidade de sua casa. Tem como característica direcionar os nossos pensamentos para dentro do contexto da leitura, possibilitando assim, o preenchimento de lacunas descobertas por cada leitor de acordo com suas vivências e particularidades.

Para que uma pessoa seja considerada um leitor é preciso que este tenha a leitura como uma forma de prazer, como um método habitual, e assim, exercitar o ato de ler que segundo Paulo Freire (1989) é construído a partir do momento em que começa a vivenciar o mundo. Prática essa que é concebida dia após dia, ano após ano.

A literatura é conceituada como manifestações artísticas, criadas a partir da visão de seus autores tendo como princípio a realidade e seus sentimentos. Sendo suas palavras repletas de significados e divergentes diante do olhar de cada leitor. Assim é o conto fantástico, composto pelo real e o imaginário, remete ao leitor uma vivência, por vezes momentânea e outras que podem ser contínuas, entrelaçando o real e o fantástico ao mesmo tempo em que se equipara aos contos vividos.

O conto fantástico é composto por uma escrita ficcional, bem como fantástica. O gênero conto, por sua vez, é uma narrativa curta e tradicional, sendo constituída por poucos personagens e apenas um conflito. No entanto, uma de suas categorias que merece destaque é o conto fantástico, cujas características se salientam por ser uma narrativa que explora o psicológico do leitor, trazendo à tona uma gama de sensações e emoções.

Dessa forma, escolheu-se o conto fantástico como tema de estudo com o intuito de compreender quais as potencialidades do gênero na formação do leitor crítico, ascendendo seu senso crítico e emoções. Visto que, o conto fantástico tem como características abordar em suas narrativas fatos reais e imaginários, o fantástico e o maravilhoso. Valem ressaltar que essas narrativas são compostas por lacunas, frestas para que o leitor se interiorize do contexto para que haja a compreensão da história.

Esse aspecto presente nessas narrativas objetiva enlevar a atenção do leitor e, nesse decorrer possibilitar que inúmeras sensações, estranhamentos e dualidade no que concerne ao real e ao irreal, faça com que a leitura se torne voraz até o momento ápice da história.

Portanto, para que um jovem ou adolescente tenha acesso à leitura de forma prazerosa e que esta seja habitual, se faz necessário que ela seja inserida e instigada em sala de aula, onde o aluno poderá vivenciar a leitura e praticá-la ao mesmo tempo, pois se a prática de leitura não for vivenciada dentro de sua casa, por vezes não conseguirá criar relações intensas e significativas. Diante disso, a inserção de práticas de leitura em consonância com o conhecimento e intimidade com gêneros textuais deve ser exercido em sala de aula de maneira ativa e autônoma.

Visto que a prática da leitura oferece ao leitor um vasto conhecimento acerca de diversos aspectos. Atualmente os jovens estão acomodados com o uso da tecnologia como ferramenta de prazer e conhecimento. Com isso, há uma resistência à prática de leitura, não só por parte dos jovens, mas também, de muitos adultos.

Por ser o conto fantástico um gênero que propicia encantamento e estranheza, - despertará a curiosidade para sua leitura, as lacunas presentes na narrativa são uma das potencialidades que o conto dispõe conduzindo o leitor a se apropriar, e assim, se integrar da história contada para a sua vida pessoal.

2. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA LEITURA COM AS CRIANÇAS

A leitura é a capacidade que o leitor tem de compreender o que está sendo lido, de adentrar no universo da história lida, de trazê-la para si, assim como, as emoções e sensações para a vivência real. A leitura é capaz de envolver o indivíduo no contexto da leitura.

Porém a realidade atual se apresenta uma gama de sujeitos que não dispõem da prática de leitura, visto que para se ter uma compreensão do que se lê é essencial que tenha conhecimentos consideráveis de mundo, para que a leitura das palavras flua naturalmente, e assim, haja o entendimento do mundo lido. Diante disso, Freire (1989) afirma que:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989. p. 11).

Em completude a isso, Farias e Silva (2016) ressaltam que o ato de ler é um processo iniciado antes mesmo do letramento, ou seja, de ter acesso a leitura das palavras escritas. A leitura não se restringe a leitura das palavras, mas também, de imagem e do mundo. Ainda segundo Farias e Silva (2016. p. 3), “crianças muito pequenas ainda, ou pessoas que não têm o domínio da linguagem escrita, usam esse recurso para realizar a leitura [...]”.

A leitura tem um encargo audaz nos dias de hoje e tem vantagem incontestável sobre os meios de comunicação que empregam a imagem e a palavra oral. Em compensação, faz-se imprescindível e possível seguirmos medidas para que resolvamos os empecilhos que a abrangem como a não concepção do que se lê pelas crianças ou ainda a ausência de prazer e ludicidade nas práticas de leitura literária concebidas nas escolas.

Em meados do século XX, aprender a ler só começava aos seis anos de idade, quando a educação infantil era planejada para preparar os alunos para os próximos estágios de ensino. Hoje, verificamos a efetivação de “atividades de imersão na linguagem escrita, recomendando que se envolvam as crianças num mundo letrado, que se estimule o seu interesse pela leitura e se facilite a sua descoberta” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 23).

Com base em pesquisas de diferentes partes do mundo, como Estados Unidos e Colômbia, estudiosos argumentam que a estimulação das crianças deve ser realizada desde cedo. E embora a pesquisa mostre que a linguagem oral é o ponto de partida para a alfabetização, outras estratégias devem ser implementadas, tais como: contar e ler, alternadamente, histórias para elas; realizar leituras compartilhadas; e brincar de ler (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Portanto, além das situações em que ler faz sentido, é importante que as crianças reconheçam que o ato de ler é divertido. Para tanto, é fundamental que o professor, tenha uma função efetiva na formação leitora de seus alunos, bem como, tenha o gosto pela leitura e seja um leitor frequente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Para aprender a ler [...] é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1997, p. 42-43).

Dessa forma, é fundamental que a criança tenha acesso aos livros, convivendo com a leitura e percebendo a sua importância. Allende & Condemarin (2005) asseguram que é indispensável que se envolvam as crianças desde cedo na leitura, visto que estará sendo disponibilizada à criança a oportunidade de separar a linguagem escrita de seu contexto.

Pode-se dizer que se desenvolve melhor quando ocorre a leitura em salas de aula com uma variedade de estimulação da linguagem oral e escrita, proporcionando uma rica experiência para que as crianças possam ouvir, observar e descrever e expressar sentimentos e ideias.

2.1. A transposição dos fatos reais e imaginários presentes nos contos fantásticos

A leitura não se delimita a gêneros específicos e sim a todos os tipos de leitura, pois todas agregam algum tipo de conhecimento. O estudo em questão enfatiza um gênero específico a fim de explorar as suas potencialidades quanto à prática de leitura e a sua contribuição na formação do leitor crítico, fala-se, então, dos contos fantásticos que são narrativas capazes de levar o leitor a questionamentos quanto ao real e o irreal e que, de acordo com Calvino (2004):

[...] é uma das produções mais características da narrativa do século XIX e também uma das mais significativas para nós, já que nos diz muitas coisas sobre a interioridade do indivíduo e sobre a simbologia

coletiva. A nossa sensibilidade de hoje, o elemento sobrenatural que ocupa o centro desses enredos aparece sempre carregado de sentido, como a irrupção do inconsciente, do reprimido, do esquecido, do que se distanciou de nossa atenção racional (CALVINO, 2004. p. 4).

O conto fantástico é uma narrativa curta caracterizada pelo uso do maravilhoso e do fantástico, do real e do imaginário em suas produções. Tem como finalidade causar no leitor encantamentos, provocando deslumbramentos. Calvino (2004. p. 5) salienta que o tema do conto fantástico “[...] é a relação entre a realidade do mundo que habitamos e conhecemos por meio da percepção e a realidade do mundo do pensamento que mora em nós e nos comanda”.

No que concerne ao uso do gênero como ferramenta de contribuição na formação do leitor crítico, ressalta-se que o conto fantástico é uma narrativa composta por elementos mágicos que excedem às barreiras da realidade. Uma estrutura marcante nos contos é a presença de lacunas que direcionam o leitor a interpretações e vivências distintas acerca da estória, como afirma Ferreira e Bulhões (2020. p. 48) que “[...] a interação do leitor com o texto é obtida pelos espaços lacunares que, habilmente, a voz narradora produz”.

Segundo Farias e Silva (2016),

É possível que dois leitores com finalidades diferentes leiam o mesmo conteúdo e tirem informações diferentes. Dessa forma entende-se que o leitor constrói o significado do texto. Visto sobre esse ângulo o texto não é para o leitor, uma mera tradução ou cópia fiel do significado que o autor quis lhe dar, mais uma construção que envolve o texto e o conhecimento prévio do leitor (FARIAS E SILVA, 2016. p. 4).

É sabido, portanto, que o conto fantástico é uma narrativa que utiliza a fantasia e o maravilhoso para traçar a realidade e o imaginário, tornando possível para o leitor uma viagem por mundos desconhecidos e inimagináveis e impossí-

veis no mundo real. Diante disso, tal gênero é propício para os jovens visto que são curiosos e o conto tem como potencialidade o despertar da curiosidade por tudo o que tange a fantasia, o sobrenatural, o impossível, o mistério.

Para Calvino (2004),

[...] coisas extraordinárias que talvez sejam alucinações projetadas por nossa mente; coisas habituais que talvez ocultem sob a aparência mais banal uma segunda natureza inquietante, misteriosa, aterradora — é a essência da literatura fantástica, cujos melhores efeitos se encontram na oscilação de níveis de realidades inconciliáveis (CALVINO, 2004. p. 5).

No entanto, o estudo perpassará, principalmente, pela formação de leitores literários, isto é, na capacidade de o leitor, compreender tal leitura considerando as suas peculiaridades divergentes dos textos tradicionais e informativos.

Para tanto, Silva e Souza (2012) ressalta que,

Para além de uma leitura pautada numa concepção puramente pragmática, atuar na formação do leitor de obras literárias implicaria desenvolver, sobretudo, seu gosto pela leitura, e o caráter estético da obra seria fundamental na formação de um leitor capaz de reconhecer e interpretar a linguagem literária em suas peculiaridades (SILVA e SOUZA, 2012. p.37).

Dessa forma, os professores de LP devem proceder ao ensino à prática da leitura literária tomando o próprio texto como ponto de partida e chegada das suas práticas pedagógicas. O indivíduo precisa ter conhecimento acerca de literatura, para isso, o docente de Língua Portuguesa poderá usar práticas e estratégias de leitura que auxiliam nesse processo de compreensão leitora.

Nesse contexto, utilizando os contos fantásticos pra formar leitores críticos, ressaltando que as peculiaridades do gênero são primordiais para essa formação. Portanto, o seu estudo incidirá por meio de estudo e leitura bem trabalhada e intensificada.

2.2. A construção do leitor crítico

A definição de literatura está longe de ser simples, porque se trata de uma arte composta por palavras. O sentido das palavras literárias é tanto quanto o sentido da vida e do silêncio. Embora seja uma das muitas definições que existe, Cândido (2011) se enquadra nos objetivos desta discussão:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações (CÂNDIDO, 2011, p. 242).

Para o autor, a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a ameaça de mutilação da personalidade, porque ao moldar nossos sentimentos e visão de mundo, ela nos organiza, liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Essa ideia enfatiza que deve haver um lugar na escola para a leitura de textos literários, devido à essência da vida do aluno e ao fato de que esta arte proporciona não só o desenvolvimento da comunicação, mas também o desenvolvimento da sensibilidade estética e, sobretudo, a capacidade de humanizar.

O autor acrescenta que a literatura é um direito de todos. Para que eles tenham direitos culturais, é necessária igualdade de classes, sendo necessário identificar esses problemas sociais como, por exemplo, a pobreza sendo evidente em nossa sociedade. Dessa forma, a cultura precisa valorizar todas as classes sociais, lutando para que estes indivíduos consigam acessar a literatura e arte. Cândido (2011, p. 191) fala que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis”.

Para o autor, a literatura tem papel humanizador no homem, questionando dois prováveis papéis da literatura: psicológico e formador. Segundo o autor, o papel psicológico é manifestado pelas necessidades universais da humanidade por roman-

ces e fantasia. Em todas as idades, raças e classes sociais, essa necessidade de romances provou ser à base da vida humana. O Papel formador contradiz a psicologia, visto que nasce a partir da literatura informativa e educativa, sendo o autor através de suas obras, capaz de influenciar o sujeito de várias formas, sendo capaz de fazer com o indivíduo institua valores, ideologias e princípios, isto é, constituindo o homem.

Candido (2011) destaca que, embora a formação da literatura seja extremamente importante, ela também é determinante de muitos atritos entre sociedades e culturas diferentes, portanto, nem sempre os educadores esperaram pelas características informacionais da literatura. Entretanto, o autor procura sempre ressaltar o papel humanizador da literatura, mencionando que esta não decompõe-se muito menos constrói, porém humaniza.

Portanto, é essencial que os professores entendam a importância da literatura, assim como os alunos/leitores. No entanto, o conceito de leitura do professor também deve ser considerado. Isso pode afetar a forma como a leitura, incluindo a literatura, é abordada na turma e, assim, como os alunos se relacionam com os livros.

O processo de leitura é importante para a formação do leitor, sendo ele associado a diversos fatores que contribuem para o desenvolvimento da criticidade leitora. Na atualidade, muito tem se discutido acerca da importância do ato de ler, ressaltando que o professor de língua portuguesa ao iniciar os trabalhos nas séries finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, preza pelo ensino, incentivo e estímulo aos alunos pelo hábito da leitura. De forma que este, conseqüentemente, desenvolva de maneira ampla e autônoma a capacidade de compreender, refletir e criticar o que foi lido.

Portanto, é sabido que o processo de leitura que se dá dentro da sala de aula, não deve ser um ato obrigatório, ou meramente um exercício imposto pelo professor a ser realizado. O professor deve buscar desenvolver novas maneiras de tornar a leitura um ato prazeroso. Dessa forma, busca-se nas estratégias de leitura e em consonância com o gênero conto fantástico tornar as aulas de leitura, principalmente de literatura, mais eficazes em sala de aula.

2.3. A importância dos gêneros textuais

Conforme Bakhtin (2003, p.282), a comunicação ou “fala ocorre em diferentes gêneros” e o falante muitas vezes não está ciente disso. Com essa afirmação, entende-se que há um amplo campo de gêneros orais e escritos utilizados, condizente com a intencionalidade comunicativa que define aquele gênero.

O autor ressalta também que o falante precisa dominar o gênero da comunicação, pois isso lhe dá a capacidade de se comunicar em qualquer campo, com qualquer interlocutor ou no cotidiano, social, etc. Enfatiza que o falante só escolherá um gênero se souber que está certo. Para Bakhtin,

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p.285).

Ao analisar o significado dos gêneros textuais elencados por Bakhtin (2003, p. 261), compreende-se que eles se caracterizam por três componentes: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Fiorin (2006, p.62) explicou que o conteúdo temático refere-se ao “domínio de sentido ocupado pelo gênero”, ao invés de um tema específico, tomando como exemplo uma carta de amor, tendo como conteúdo a relação amorosa, mas o tema pode ser rompimento de relacionamento de casais, saudade, etc.

O estilo linguístico envolve a seleção vocabulário, frases e recursos gramaticais da língua permitindo que o falante ou escritor utilize para detalhar seu texto na comunicação, cujo modelo é o estilo oficial, que utiliza formas respeitosas, e a edificação composicional, que se referem à forma de elaborar o texto, particularidades ou concepção macro textuais (SANTOS, 2010).

Ressalta-se que Bakhtin (2003, p.266) ainda chama a atenção para o fato de que, embora todo gênero tenha seu estilo, sendo o estilo inseparável do gênero, pelo fato de ser componente integrante e singular, pressupondo-se que ele pode analisar a individualidade do “falante ou de quem escreve”, demonstrando pontos de uma individualidade, já que o estilo particular é compreendido em várias relações mútuas com a língua nacional.

Entretanto, destaca o fato de que nem todos os gêneros são capazes de ser compreendidos nessa visão, como é o fato dos gêneros da literatura de ficção e os gêneros que solicitam uma maneira uniformizada como os documentos oficiais, de ordem militar, nos sinais verbalizados de produção, etc. Corroborando ainda que “a própria definição de estilo, em geral, e de estilo individual, em particular, exige um estudo mais profundo tanto da natureza do enunciado quanto da diversidade de gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2003, p.265).

Rodrigues (2005, p.153) define os gêneros textuais como uma junção dessa interação, pois estão na perspectiva “dialógica da linguagem”, visto que por meio deles ocorre à interação entre locutor e o locutário, e o dialogismo são entendidos como princípio da interação linguística, concluindo-se que a linguagem se realiza neste princípio.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de investigação de cunho bibliográfico buscado em artigos, dissertações, livros em que os autores evidenciem aspectos contundentes à importância da leitura dos contos fantásticos, a contribuição do real e do imaginário na formação do leitor crítico, evidenciando as estratégias de leitura cabíveis para que tal prática seja inserida no âmbito da sala de aula.

Através do método qualitativo, após a análise das referências bibliográficas foi elaborado uma sequência didática em que constará com subsídios para a formação do leitor crítico, buscando a inserção das estratégias de leitura e o estudo do gênero textual conto fantástico.

Para discorrer o estudo, será utilizada como método a pesquisa-ação, sendo esta conceituada como uma pesquisa em que o pesquisador e os pesquisados são considerados participantes mediante a um problema a ser investigado e solucionado.

De acordo com Thiollent (2009), pode-se determinar a pesquisa-ação como:

”um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos”. (THIOLLENT, 2009, p.16).

A diferença entre a pesquisa-ação e a pesquisa participativa é que ela deriva ações realizadas pelos participantes a partir da pesquisa científica.

Para Thiollent: “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent; Michel, 2009, p.18)

A pesquisa decorreu de maneira a evidenciar a importância da leitura dos contos fantásticos e a mediar às compreensões que se tem do texto, e em consonância, explicitando a grande valia das estratégias de leitura para a formação da criticidade leitora.

Como instrumento de pesquisa foram realizadas oficinas através do aplicativo *Google Meet*, em virtude da pandemia da Covid-19, sendo que esta causou mudanças no mundo, bem como o isolamento social e as aulas remotas. As oficinas foram aplicadas em um total de 4 dias, e com tempo máximo de 60 minutos para cada encontro.

Nas oficinas foram trabalhadas por meio de seqüências didáticas com a finalidade de otimizar a importância de se trabalhar o conto em discussão como subsídio para a formação do leitor crítico.

A amostra foi composta por de alunos do 7º ano do ensino fundamental, com idade entre 11 e 13 anos, abordando o gênero conto fantástico. Por meio de discussão desse gênero, tendo como embasamento as estratégias de leitura dos estudos teóricos de Renata Junqueira de Souza.

4. RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONSSONÂNCIA COM O CONTO FANTÁSTICO

A leitura é um hábito que deveria ser instigado, incentivado desde a infância através das leituras de mundo até que se inicie a leitura de textos escritos, assim salienta Paulo Freire. Para que quando jovens e adultos obtenham o hábito e, principalmente, o prazer pela leitura. No entanto a realidade atual é bem diferente dentro das salas de aula, em que os professores de Língua Portuguesa precisam usar de metodologias e estratégias diferenciadas como intuito de atrair a atenção do aluno/leitor para a prática do ato de ler.

Diante disso, as estratégias de leitura em consonância com o gênero textual conto fantástico poderá auxiliar aos professores de Língua portuguesa nesse processo do ato da leitura crítica e ativa.

Dessa forma, a presente análise abordará a prática das oficinas de leitura criadas pela pesquisadora com base nas estratégias de leitura descritas por Souza et al (2010) em concordância com os contos fantásticos de Murilo Rubião, Franz Kafka e Edgar Allan Poe.

As atividades foram divididas em quatro oficinas de leitura com a duração de 60 minutos cada para uma melhor execução e, conseqüentemente, um maior aproveitamento de cada estratégia. As oficinas foram aplicadas de forma on-line devido a pandemia através do aplicativo *Google Meet* em dias alternados de acordo com a disponibilidade da amostra a ser pesquisada.

A primeira consistiu na estratégia de conexão que se conceitua nos conhecimentos prévios e pessoais que os alunos detêm e que contribuirão para o entendimento e realização desta oficina. Souza et al. (2010, p 66) salienta que “O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta os aspectos da aprendizagem e entendimento.”

Nessa oficina foi utilizado como base o conto fantástico “O silêncio das se-reias” de Franz Kafka. Esse conto foi escolhido por abordar em seu enredo as se-reias, figura mitológica, que se faz presente no universo das lendas e histórias infantis, e que pode facilitar o processo de conexão com os seus conhecimentos prévios, visto que o conto fantástico utiliza do real e o irreal como característica principal.

A oficina foi iniciada com uma introdução apresentando a estratégia de conexão e de como seria realizado o trabalho. Nesse momento a pesquisadora e, também, docente aplicadora fez um detalhamento para os alunos sobre a finalidade da das oficinas, assim como, a importância dessas para a prática da leitura.

Ao final, os alunos puderam compreender as relações que o texto faz com a realidade em que estão inseridos e assim, tornando possível relações com seus próprios conhecimentos. Esse estudo com oficina constatou um desenvolvimento cognitivo quanto as conexões acerca de um texto.

A segunda oficina contemplou os contos fantásticos “Bárbara” de Murilo Rubião e “O Abutre” de Franz Kafka. No momento inicial da oficina a pesquisadora indagou aos alunos se eles sabiam o que era inferência e ambos os alunos responderam que não sabiam e que nunca haviam ouvido a pronúncia dessa palavra.

Logo, a pesquisadora explicou o que seria que *“Inferência é quando deduzimos o significado de algo, podendo ser comprovada ou não”*. Com isso, os alunos puderam compreender do que se tratava a inferência e ficaram entusiasmados para a leitura dos próximos textos com o intuito de colocar a inferência em prática.

Prosseguindo, a pesquisadora apresentou a estratégia de leitura inferência e por conseguinte apresentou aos alunos o quadro âncora para inferência para serem respondidos. Que de acordo com Souza et al. (2010, p. 78) “A utilização

desse quadro serve de base para uma aprendizagem futura, ajudando o leitor a criar modelos mentais e também a se lembrar do que leu e como leu”.

Após o preenchimento do quadro, durante a interação alguns alunos disseram não saber o que significava a palavra “abutre”, título do segundo conto presente na oficina. Então a pesquisadora explicou “*Que se tratava de uma ave carnívora, que se alimenta, principalmente, de carne podre*”, logo os alunos a assemelhou a ave chamada “urubu”. Com isso, eles se voltaram ao texto e leram a parte em que relata que o abutre bicava os pés da personagem e com isso, compreenderam melhor o significado do texto.

Nesse último exercício da oficina, os alunos puderam observar se as inferências feitas foram confirmadas ou não. Em seguida, a pesquisadora encerrou a oficina após um diálogo sobre os textos lidos.

A terceira oficina contemplou a estratégia de visualização que consta no processo da visualização, mentalização e imaginação, os significados ao ler um texto, como afirmou Souza et al. (2010)

...é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias, serem abordadas tão proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que elevem o seu nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. (SOUZA et al., 2010, p. 85)

Assim como, a estratégia de sumarização que segundo Souza et al. 2010) ressalta que “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto.” as duas estratégias foram trabalhadas juntas pelo fato de se relacionarem.

Ao iniciar a oficina, a pesquisadora fez o seguinte questionamento aos alunos: “*Vocês sabem o que significa visualização e sumarização?*”. E as respostas foram que alguns alunos remeteram à palavra “visualização” o significado de “vi-

sualizar”, “*ver algo*” e outros disseram não saber o significado. Quanto a palavra “*sumarização*” ambos os alunos relataram não saber o significado e nem sequer terem ouvido a sua pronúncia.

Diante disso, a pesquisadora explicou aos discentes o que é a estratégia de visualização e a estratégia de sumarização de acordo com a fundamentação de Souza et al. (2010). Em seguimento, foi pedido aos alunos que preenchessem a folha de apoio para a visualização, com as informações que visualizassem mediante a leitura do título do texto.

Com a realização desse exercício foi finalizada a estratégia de visualização, a qual tornou possível o entendimento dos alunos acerca das visualizações que podem ser feitas do texto antes e depois de lê-lo e sua importância na construção do leitor.

A última oficina contemplou a estratégia de síntese que tem como texto base o conto fantástico “*Pequena conversa com a múmia*” de Edgar Allan Poe.

Para dar início a oficina, a pesquisadora fez a seguinte pergunta aos alunos: “*Vocês sabem o que significa a palavra síntese?*” os alunos ficaram por um momento em silêncio assimilando a pergunta que havia sido feita, e quase que numa só voz responderam: “*não sei*”.

Diante disso, a pesquisadora explicou a estratégia de acordo com a fundamentação de Souza et al. (2010) que:

A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto com pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões. (SOUZA et al., p 103).

Em continuidade, foi feita a leitura do texto base. Após a leitura do texto foi orientado que os discentes preenchessem o formulário para síntese, e assim, escrevessem quais informações julgavam interessante e importante no texto. Pois, segundo Souza et al. (2010)

O docente deve estimular seus leitores a para e pensar sobre o que leram, pois, para pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento. Às vezes o objetivo da leitura é examinar e reduzir a possibilidade de significados em busca da essência. Outras vezes é buscar os detalhes para fazer conclusões, considerar implicações ou mesmo tomar decisões. (SOUZA et al., p. 104)

Para finalizar a estratégia de síntese foi pedido que os alunos respondessem o quadro de reconto para síntese. Com isso, a estratégia de leitura é finalizada ressaltando que os alunos puderam distinguir as informações importantes através da escrita e assim formular o entendimento relacionando com a realidade, como salienta Souza et al. (2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se deu através dos questionamentos da pesquisadora e também docente de Língua Portuguesa, acerca das dificuldades e problemáticas que permeiam o ato da leitura. Questionamentos estes notados, principalmente, no fazer docente da pesquisadora.

Para a pesquisa foi escolhido o gênero textual conto fantástico, por se uma tipologia textual que aborda o maravilhoso, que permeia entre o real e o imaginário, causando no leitor estranhamentos a cada passo do texto percorrido. E, principalmente, por ser um gênero convidativo para os adolescentes. Juntamente com o conto fantástico a pesquisadora optou por inserir na pesquisa as estratégias de leitura com o intuito de sua contribuição para desenvolvimento do leitor crítico, tendo com fundamentação teórica Souza et al (2010) e Solé (1998).

Diante disso, a pesquisadora aplicou oficinas de leitura em consonância com os contos fantásticos dos autores Murilo Rubião, Franz Kafka e Edgar Allan Poe. À vista disso, a pesquisa-ação desta pesquisa foi desenvolvida através de um plano de ação que se pautou na elaboração e aplicação de oficinas de leitura em

consonância com o conto fantástico. As oficinas de leitura aconteceram em 4 dias consecutivos, tendo a duração de 60 minutos cada oficina.

Foram aplicadas de forma on-line, através do aplicativo *google meet*, no turno vespertino, a 7 alunos do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola do município de Presidente Kennedy – Espírito Santo. A aplicabilidade das oficinas ocorreram de forma remota devido a pandemia da COVID-19 que acometeu todo o mundo. Para a aplicação, a pesquisadora organizou as 4 oficinas em modelo de apostila e contendo o passo a passo para a realização desta. Tais apostilas foram entregues aos alunos participantes em suas residências, conforme os protocolos de segurança orientados pela Organização Mundial da Saúde.

As oficinas foram aplicadas conforme a fundamentação de Souza et al (2010), em consonância com os contos fantásticos “O silêncio das sereias” e “O Abutre” de Franz Kafka, “Bárbara” e “Teleco, o coelhinho” de Murilo Rubião e “Pequena conversa com a múmia” de Edgar Allan Poe.

No desenvolver das oficinas - os alunos se encantaram com o real e o imaginário dos contos fantásticos lidos. Tendo os contos a característica de explorar o psicológico do leitor, trazendo à tona uma gama de sensações e emoções. Com isso, foi perceptível que ao estudo de cada estratégia eles assemelhavam os fatos dos textos com seus conhecimentos prévios, eles vivenciaram os fatos de cada conto. Ficaram encantados com as possibilidades que as estratégias de leitura permitem ao aluno ao ler um texto e a compreendê-lo de maneira tão mais ampla, mais significativa. A mediação da pesquisadora foi de suma importância para essa compreensão dos alunos acerca das estratégias de leitura.

Ao realizar essa pesquisa foi perceptível que o processo do ato de ler é um caminho muito longo e difícil, porém com o subsídio das estratégias de leitura torna-se um pouco mais fácil e prazeroso esse processo, e que a mediação do professor é de suma importância para que o aluno não se perca no caminho e se torne um leitor crítico e ativo.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.4ª Ed.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos). V.2. Brasília: MEC, 1997.

CALVINO, Italo. **Contos fantásticos do século XIX O fantástico visionário e o fantástico cotidiano Organização de Ítalo Calvino**. Disponível em:https://www.academia.edu/4913119/Contos_fant%C3%A1sticos_do_s%C3%A9culo_XIX_O_fant%C3%A1stico_vision%C3%A1rio_e_o_fant%C3%A1stico_cotidiano_Organiza%C3%A7%C3%A3o_de_%C3%8Dtalo_Calvino. Acesso em: 5 out. 2020.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FARIAS, Marly Casado Mailho; SILVA, Flávio Brandão. **O ensino de leitura com estratégias de Solé: uma proposta para professores das diversas áreas do conhecimento**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-paranavai_marlycasadomailho.pdf. Acesso em 5 out. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Línguas e Letras**. USP – Departamento de Lingüística. ISSN: 1517-7238 1517-7238 v. 7 n° 12 1º sem. 2006 p. 11-25

FERREIRA, Eliane. Aparecida. Galvão. Ribeiro.; BULHÕES, Ricardo. Magalhães. **O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto “O Buraco”, de Luiz Vilela**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, p. 47-58, jan. 2020. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14268>>. Acesso em: 05 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam.** 23°. Ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

RODRIGUES, Rosângela H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem:** a abordagem de Bakhtin.In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Os Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Rosilda Maria Araújo dos. **Os Gêneros Textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem.** Universidade Católica de Pernambuco, 2010.

SILVA, Marcelo. Alves.; SOUZA, José. Antônio. De. **A leitura literária: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.8, p.35-47,2012.ISSN2177-7691. Disponível em:<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/560/524>Acesso em 5 out. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo. Cortez. 2009.

A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS ESCRAVIZADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Vanda das Neves Gomes

1. INTRODUÇÃO

A temática sobre a escravidão e a repercussão que essa triste história perdurou no Brasil do século XVI ao século XIX na vida dos brasileiros, ainda reflete na vida dos descendentes desse grupo étnico. Atualmente tal assunto, ocupa a mídia escrita, falada e televisada, com importantes debates no mundo acadêmico, buscando-se compreender como a escravidão reproduz impactos na sociedade, em que os descendentes de escravizados, quer sejam africanos, quer sejam nascidos no Brasil, permanecem massacrados de forma estigmatizante. Vistos como seres inferiores, com posições socioeconômicas insignificantes na escala social, ainda são alvo de preconceito, racismo e discriminação, chegando-se a classificar esses preconceitos como estruturantes em nossa sociedade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018 mais da metade da população brasileira seria preto ou parda, mas quando vamos verificar a escala social que esta mesma população ocupa em nossa sociedade, verifica-se que aí são os brancos a maioria. No que se refere aos melhores cargos e salários, 68,6% são brancos em cargos gerenciais contra 29,9% de pretos e pardos.

Na década de 1980, em razão de mudanças agora talvez mais efetivas pelo fim da ditadura civil-militar, havia espaços para se pensar em temáticas até então ignoradas em razão de se viver num estado autoritário.

Embora a nova historiografia brasileira aponte o escravizado como protagonista de sua história sujeito ativo e que, pelas brechas possíveis, conseguiu fazer

valer direitos e até mesmo conseguir em muitos casos, ascender socialmente e conquistar sua liberdade, há que se perguntar o motivo por que no Brasil, continuamos a ter os afrodescendentes ocupando as piores escalas na pirâmide social.

Aqui vamos também trabalhar um outro conceito o de representação, na perspectiva de Charles Chartier (1990). Se as pesquisas que tratam da escravidão têm-se consolidado no intuito de evidenciar o escravizado como protagonista de sua história, qual a representação dos escravos e seus descendentes, mesmo nos dias atuais nos livros didáticos.

Apresentaremos a seguir fragmentos do embasamento teórico que versou a pesquisa e o resultado das entrevistas realizadas.

2. O TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS PARA O BRASIL

O tráfico de escravizados no Brasil se iniciou já no primeiro quartel do século XVI, quando o processo de colonização se consolidou. Inicialmente os indígenas foram utilizados como escravizados, mas, o fato de grande parte desse grupo social ter desaparecido, quer nos confrontos com os colonos portugueses, quer por terem sucumbido pelos vírus trazidos pelos colonizadores, também porque estes se embrenhavam para locais mais longínquos, de forma, que o apresamento de indígenas a cada dia se tornava mais custoso.

Dessa forma, trazer escravizados para o Brasil oriundos da África acabou se tornando mais atrativo economicamente, pois um significativo número de comerciantes iria lucrar muito com esse comércio. Não podemos deixar de pensar que a atividade açucareira também contribuiu para que, cada vez mais, se expandisse a necessidade de se trazer escravizados para trabalhar nessa atividade econômica. Segundo Ferlini (2003), o açúcar foi a principal atividade econômica nos primeiros tempos da colonização do Brasil. Cabe aqui destacar que, embora o açúcar fosse a principal atividade econômica, outras atividades eram desenvolvidas e, segundo o mesmo autor, “[...] o tabaco para o escambo com os negros, pecuária para o provimento de tração e

alimento, olarias produtoras de telhas, lenhas para fornalhas para as construções”. (FERLINI, 2003, p. 136).

Embora os índios fornecessem um fluxo constante de trabalho escravo para os primeiros colonos, principalmente nas aldeias jesuítas, em meados do século XVI os portugueses importavam escravos africanos em números substanciais para trabalhar em novas colônias de açúcar permanentes. Anos antes do início do comércio de escravos na América do Norte, mais escravos haviam sido trazidos para o Brasil do que jamais chegariam à América do Norte. O tráfico de escravizados continuaria por quase 350 anos.

Convém ressaltar que o processo de escravização de negros africanos e de transporte via Atlântico foi alvo de rebeliões numa tentativa desesperada de livrarem-se da condição a que seriam submetidos num futuro próximo. Mais uma vez recorremos a Rodrigues (2005), que explica a existência de resistências à escravização ainda na África, quando os negros capturados estavam aboletados e trancafiados em armazéns à espera do navio cargueiro que iria transportá-los para a América ou outras regiões da Europa, com a realização de rebeliões. Há notícias ainda de rebeliões em navios negreiros, onde irrompiam rebeliões resultando, muitas vezes, em assassinatos da tripulação. No entanto, não pensemos que tal tarefa fosse fácil, até mesmo porque havia forte vigilância sobre os negros amontoados nos porões dos navios, a fim de dificultar essas rebeliões.

3. OS QUILOMBOS

Em 1988, após mais de duas décadas de regime militar, o Brasil reescreveu sua constituição para criar uma nação mais inclusiva, multicultural e democrática. Em particular, o Art. 68 da Lei de Disposições Constitucionais Transitórias da nova Constituição (BRASIL, 1988 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a partir de agora, artigo 68 ADCT) reconheceu os direitos à cultura e à propriedade coletiva para distintas comunidades afro-

descendentes. Essas comunidades, compostas pelos descendentes de escravos libertados ou fugitivos, tradicionalmente ocuparam terras conhecidas como quilombos.

As raízes históricas dos quilombos no Brasil fornecem um contexto crítico para compreender as muitas dificuldades que enfrentam hoje. Essas comunidades são melhor entendidas como tendo nascido de uma história de resistência à escravidão pela qual muitos escravos escaparam do cativeiro fugindo principalmente para áreas remotas e formando milhares de quilombos em todo o Brasil (CONRAD, 1994).

Embora os quilombos existam há centenas de anos, apenas nas últimas décadas eles intensificaram seus esforços para ganhar título para suas terras. Infelizmente encontraram inúmeros obstáculos, muitos dos quais decorrem das discordâncias sobre a definição de um quilombo, bem como de sua posição social e economicamente marginalizada dentro do Brasil.

Conrad (1994, p.5) afirma que "[...] em 1675, antes do tráfego para a América do Norte britânica ter começado plenamente, mais escravos já haviam chegado ao Brasil do que jamais chegariam à América do Norte do exterior". De fato, de todas as colônias europeias do Novo Mundo, o assentamento português do Brasil — particularmente por causa de suas plantações de açúcar no Nordeste e suas minas de ouro e diamante em Minas Gerais — acabou se tornando o destino de mais escravos do que qualquer outra exploração colonial durante a história do comércio de escravos no Atlântico (MATTOSO, 1986)

Enquanto a importação maciça de escravos fornecia aos proprietários brasileiros uma oferta constante de mão de obra, também promoveu uma longa história de resistência ao cativeiro. Não só o Brasil foi um dos primeiros beneficiários do trabalho forçado africano; foi também a última nação das Américas a abolir a instituição. Os fiadores insistentemente resistiram à intensidade das práticas de escravidão através de vários meios, como indolência intencional, revolta armada, envenenamento, suicídio, infanticídio, e greves de fome.

Ao longo da história, os quilombos têm lutado contra as percepções da elite de que formam uma séria ameaça a uma ordem social e política estável. Nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, grandes proprietários de terras exigiram leis que proibissem quilombos, que, em certo momento, definiram como dois ou mais negros vivendo na natureza (BROOKE, 1993). Além disso, um relatório público de 1854 aplaudiu uma campanha para destruir os quilombos no estado do Maranhão, declarando que essas comunidades negras fomentaram um “estado de terror” e foram “desastrosas para a ordem pública”. (COSTA, 2000).

Para os quilombos, a resistência significou não apenas a proteção da integridade física de suas comunidades, mas também a proteção de sua identidade cultural como descendentes de ex-escravizados, de seus conhecimentos e formas únicas de subsistência, como também de suas formas coletivas de organização política e social. As comunidades quilombolas sobreviveram centenas de anos, resistindo a conflitos de terra e incursões de caçadores de recompensas para preservar sua identidade como afro-brasileiros. Enquanto pobreza, violência e formas maliciosas de exclusão social têm muitas vezes complicado sua capacidade de manter seu modo de vida, as comunidades quilombolas continuam a resistir (CONRAD, 1994).

O tamanho do quilombo variou muito em algumas épocas, inclusive de lugar, pois, na maioria, eram de pequenas proporções, existindo ainda aqueles de grande tamanho, como foi o caso do quilombo dos Palmares, localizado em terras que hoje pertencem ao estado de Alagoas. Os quilombos causavam grandes preocupações às autoridades governamentais, que envidavam esforços para que fossem extintos.

4. A LUTA PELA IGUALDADE DE DIREITOS, OS NEGROS NA SOCIEDADE BRASILEIRA HOJE

A sociedade brasileira é provavelmente a mais cultural e racialmente diversa de todas as sociedades contemporâneas. Essa diversidade foi alcançada apesar das diferentes circunstâncias sociais dos vários grupos étnicos que se fundiram para criar o que é o Brasil de hoje, como povos indígenas,

colonizadores europeus, trabalhadores imigrantes e africanos trazidos para o Brasil como escravos.

Essa mixagem nem sempre foi harmoniosa, nem equitativa ou completa. Ainda hoje, persistem diferenças que representam menos do que um nível aceitável de igualdade e essa discriminação, muitas vezes, se reflete em abusos flagrantes dos direitos humanos, particularmente no que diz respeito à igualdade, à não discriminação e ao direito à dignidade.

Essas desigualdades raciais são refletidas na distribuição desigual de riqueza e oportunidades. Com relação à renda, metade de todos os negros recebe uma renda mensal inferior a dois salários-mínimos, enquanto o percentual de brancos nessa faixa de renda era de 40% em 1995. Nas faixas de renda superiores, no entanto, enquanto 16% dos brancos recebem mais de 10 salários-mínimos, a proporção de negros, de 6%, é bem menor. Os brancos ganham em média mais de 2,5 vezes o que ganham os trabalhadores negros e quatro vezes mais que as trabalhadoras negras (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p.12). No que se refere à educação, em 1992, o analfabetismo entre os negros era de 30% e de 36,4% no Nordeste (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 14).

O problema do analfabetismo pode ser atribuído à falta de acesso à educação formal pela população negra e ao frequente absenteísmo escolar de negros em idade escolar. Muitas vezes, essas pessoas são obrigadas a abandonar a escola para ajudar no sustento de suas famílias. Com relação ao nível de escolaridade, 4% dos negros são admitidos na universidade, enquanto o percentual é de 13% para os brancos. Essa diferença no acesso ao ensino superior se reflete nas matrículas na Universidade de São Paulo, onde, em 1994, apenas 2% do corpo discente de 50.000 alunos eram negros. A situação é semelhante em outras universidades do país, mesmo em cidades no estado da Bahia, onde a população é predominantemente afrodescendente. A discriminação também é encontrada na política, em que apenas 11 de um total de 513 parlamentares eram negros em 1995 (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 13).

No ano de 2018, a lembrança da abolição da escravatura foi recordada pela movimentação negra no cenário dos trinta anos da Constituição Federal que, como a lei abolicionista, significou um marco de reestruturação para a sociedade brasileira. O retorno da democracia para os negros foi a ocasião de legislar pelas condições de cidadãos recusados desde a abolição, há 130 anos (BRITO, 2018). Como deputada federal, Benedita da Silva (PT-RJ) foi uma das parlamentares que atuou no processo da Constituinte que pôs em pauta essa questão. A Agência Brasil teve ciência do quão difícil foi o processo, todavia impulsionou uma das conquistas mais importantes. De acordo com Benedita, um dos maiores empecilhos enfrentados foi desmitificar a concepção de que não existe discriminação racial no Brasil.

A luta pela igualdade de direitos, no que se refere aos negros na sociedade brasileira, é constante, pois fala-se de racismo na relação de escolaridade, de trabalho, fazendo-se recortes indispensáveis que se observa desde o processo de escravatura no Brasil (BRITO, 2018). Na reportagem, a deputada estimou que, após 30 anos da Constituição, os negros precisam recobrar com primazia a luta pelo regime democrático, principalmente dos assuntos raciais.

5. A LEI DE DIRETRIZES E BASES, O LIVRO DIDÁTICO E A LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

No art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é considerado que os currículos do ensino fundamental e médio tenham uma base nacional comum, que precisa ser contemplada em cada escola, sendo delegada uma parte diferenciada às singularidades regionais e singulares de cada localidade no que concerne à economia e à cultura dos estudantes (BRASIL, 1996). Isso significa que cada um dos municípios e estados possuem autonomia para construir parte do seu currículo, todavia o governo federal concentra em base comum suas definições quanto aos conteúdos a serem trabalhados nas instituições escolares. Um exemplo disso é o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Na-

cionais (PCN) para o Ensino Fundamental, que estabelece as diretrizes de como orientar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 1997).

É notório perceber o quantitativo de tarefas mínimas a serem trabalhadas no decorrer do ano letivo, as quais devem compor o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino. Em consonância ao que é estabelecido pela Constituição Federal, é dever do Estado criar parâmetros curriculares cujo propósito seja a orientação de ações educativas, levando em consideração os objetivos sugeridos na Educação Básica (BRASIL, 1988).

Assim sendo, é imperioso considerar a pluralidade de materiais didáticos a serem utilizados pelos professores, pois os livros didáticos possuem um papel peculiar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, embora não seja o único recurso a ser utilizado. Tendo em vista que, os alunos precisam ser instigados a buscar outras fontes de informação. A observação a respeito dos conteúdos é pertinente para a promoção de ações emancipatórias, visto que, para examinar qualquer recurso em sala de aula, é necessária iniciativa advinda do professor, haja vista que ele contribuirá para o desempenho do estudante.

O livro didático é um recurso cultural que agrega ao estudante uma determinada conexão político-histórico, além de ser considerado um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, cuja eficiência se realiza mediante a condução 32 que dá suporte ao planejamento do professor, tendo como norte os Programas de Livros Didáticos.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) consiste em uma soma de práticas direcionadas para a distribuição de obras didáticas, literárias e pedagógicas, entre os demais materiais de suporte às atividades pedagógicas, designados a professores e alunos de instituições públicas da educação básica do país. As instituições filantrópicas ou confessionais e comunitárias sem fins lucrativos e ligadas ao poder público também são contempladas pelo PNLD, mas de um programa extensivo, implementando-se em uma das mais relevantes ferramentas

de suporte no processo de ensino e aprendizagem das instituições beneficiadas. Para a participação no PNLD, os gestores das redes de ensino municipal, estadual e distrital e das instituições federais, precisam enviar um termo (Termo de Adesão) informando o interesse quanto ao recebimento dos materiais do programa e assumir a responsabilidade de executar as práticas de acordo com a legislação vigente.

6. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

As transformações emergem, em primeiro lugar, de uma mudança significativa em relação ao conteúdo do livro de História e sua análise. A partir de uma análise clássica de conteúdo ligado à historiografia, passamos para uma visão didática dos conteúdos, influenciada por novas aparências estruturais dos livros didáticos e pela mudança das práticas de ensino. Materiais iconográficos vêm para interromper a unidade do texto escrito e criar outro texto e conteúdo multimodal. Os livros didáticos de História ainda são a tradução dominante do currículo nas escolas e continuam a ser o recurso mais utilizado para ensino e aprendizagem, apesar do desenvolvimento de novas mídias e tecnologias educacionais. Eles são frequentemente considerados como espelhamento dos conteúdos dominantes e das práticas dominantes (HENRI, 1971). São percebidos como instrumentos nacionais perpetuando culturas e ideologias. Acredita-se que refletem as complicadas relações entre poder e conhecimento (MICHAEL et al., 1991). Livros didáticos de História, como construções sociais, artefatos culturais, fontes de memória coletiva, peças de narrativas mestras, autobiografias de estados-nação, constantemente atraem atenção crítica. Eles são muito mais fáceis de coletar e organizar em um corpus do que qualquer outro dado sobre educação eficaz de História.

Os livros didáticos de história são investigados pela didática da História, mas também por outras disciplinas, especialmente ciências políticas, história da educação, sociologia da educação ou linguística. As questões trabalhadas pelas ciências políticas não estão tão longe de algumas debatidas no campo da didática da história: estereótipos e ideologia nas mensagens escolares, histórias políticas

simultâneas desenvolvidas por diferentes livros didáticos, ligações entre poder, requisitos sociais e ensino de História etc. (HANNA, 2009). Abordagens linguísticas referem-se à legibilidade dos livros didáticos de História (análise da linguagem, conteúdo implícito e estrutura narrativa) e ao texto escrito (discurso enunciativo, argumentativo e/ou actancial). E, claro, a história da educação tem sido há décadas dedicada a livros didáticos, incluindo livros didáticos 35 de História, criação de dados e apoio à pesquisa básica. Essas diferentes tradições disciplinares resultam em considerável riqueza. Ela dá oportunidades para desenvolver a didática da História mesmo onde esse domínio não tem reconhecimento específico ou lugar na universidade, mas também pode resultar em algumas confusões epistemológicas, especialmente quando metodologias e conceitos viajam descuidadamente de uma ciência social para outra. A complexidade do sistema em que qualquer livro de História está situado nos permite questionar o livro didático de muitos pontos de vista diferentes.

Geralmente o livro didático é ambientado simultaneamente em projetos e práticas educacionais, em contextos epistemológicos acadêmicos e escolares, em restrições institucionais, em demandas políticas e ideológicas, em requisitos e representações sociais (recentemente desenvolvidos por agências de memória) e é naturalmente um produto econômico com um mercado enorme e muitas vezes cativo. Como apoio educacional, refere-se implicitamente ou explicitamente aos currículos, ao "vulgate" (o que qualquer pessoa tradicionalmente aprova ser ensinado e aprendido na escola), à cultura escolar, ao currículo oculto, aos alunos, aos professores, à sala de aula, às práticas (leitura, preenchimento de exercícios, análise de fontes etc.) (ANDRÉ, 1998).

Um livro de História refere-se à história da escola, mas também pode mostrar as relações com outros assuntos (vincular a História com a Literatura, Artes ou civis, por exemplo, ou exigir habilidades matemáticas para ler alguns gráficos e estatísticas), e ocorre em um sistema de disciplinas, bem como em um sistema escolar, privilegiando conhecimentos e conteúdos textuais, ou habilidades intelectuais e práticas, ou objetivos e ações sociais (ALISTAIR, 2000).

Ao mesmo tempo, um livro didático de História conta com os quadros historiográficos e epistemológicos da história acadêmica, bem como nas tradições epistemológicas que organizam o conhecimento escolar e os livros escolares. Tem que se encaixar com os currículos e com os projetos políticos para a educação, e com as políticas de produção e aprovação de livros didáticos — em diferentes escalas. O caráter ideológico do sistema em que um livro de História está situado influencia seu conteúdo e seu layout, oferecendo mais ou menos espaço para o pensamento e debates autônomos.

Para serem aceitos pelos professores e pelos pais, como também para encontrar legitimidade social, os livros didáticos de História têm que lidar com as representações sociais da "história escolar" e dos "objetivos da história da 3ª aprendizagem", e mais especificamente eles têm que lidar com a questão do passado como solo para identidades coletivas (comunidades, minorias, nações, Europa ou outras organizações supranacionais). Nesse escopo, mudanças didáticas e pedagógicas podem entrar em conflito com tradições ideológicas e culturais. Essa complexidade se reflete na questão da mudança dos livros didáticos. De acordo com Valeriya (2009), a principal dificuldade nesse domínio é manter um equilíbrio entre um livro "aluno-amigável" (educacional) e um livro "didático verdadeiro" (epistemológico). Os livros didáticos devem combinar a História como um processo objetivo, a História como ciência acadêmica, a História como sujeito escolar e a História como produto didático. Ao mesmo tempo, eles devem mirar em um design fácil de usar; por exemplo, as imagens em livros didáticos devem ser usadas como fontes históricas em si, seja lá o que os historiadores fazem com as mesmas imagens.

Os autores também têm que substituir a cultura ou a memória em que estão enraizados (fundo social), a fim de criar consciência "orientada globalmente" para os alunos (objetivo ideológico), mas os livros didáticos também devem mostrar que são escritos por indivíduos, o que desafia o status do conhecimento da história escolar. Eles incluem não apenas as convencionais, como políticas educacionais, ideias educacionais, conhecimentos acadêmicos (epistemologia e

historiografia), especialização editorial, qualidade da produção e custos (aspectos econômicos), mas também, cada vez mais, expectativas de professores e pais, pressão da mídia e percepções públicas sobre que tipo de História deve ser ensinada nas escolas (requisitos sociais) (MIHAI, 2009).

No Brasil, os livros didáticos de história são abordados pela maioria dos pesquisadores como obras e não como bens de mercado. Como resultado, as questões do processo produtivo são negligenciadas pelos pesquisadores do livro escolar e pelo programa de avaliação do livro escolar. Subestimar esses componentes do sistema de livros didáticos pode levar a conclusões erradas (OLDIMAR, 2009). Pode ser o mesmo quando apenas os livros de História são estudados, a pesquisa negligenciando um contexto mais amplo: por exemplo, na Hungria, após 1989, a mudança afetou todos os livros didáticos, especialmente os livros de ciências, e não apenas os da História (AGNÈS, 2007). A mudança nos livros didáticos de História poderia, assim, ser comparada e contrastada com outras disciplinas, para apontar o que se refere ao sistema escolar e o que se refere à disciplina.

7. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003: OBRIGATORIEDADE DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O estudo de História africana e cultura afro-brasileira no Brasil sempre foi remetido nas aulas de História à temática da escravidão negra africana. Fazendo uma breve reflexão a respeito da palavra “escravo”, podemos afirmar que sempre foi designada a sujeitos nas circunstâncias de trabalho específico. No entanto, a palavra “escravo” jamais existiria sem a significação do que realmente é o trabalho e das condições para o trabalho. 38 Quando o tema escravo africano é abordado em sala de aula, acontece sempre um equívoco, visto que as pessoas foram e são “escravizadas”, ninguém é “escravo”. A terminologia “escravo”, além de coisificar essa condição às pessoas, melhor dizendo, mostrar a ideia de que ser escravo é uma circunstância intrínseca aos seres

humanos, também se apresenta de forma preconceituosa e pejorativa, que foi sendo estruturada no decorrer de toda a história da humanidade. Outrossim, diante dessa mesma ótica, o negro africano se mostra num contexto de escravo passivo e submisso.

Com a chegada da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), tornou-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições escolares, particulares e públicas, abrangendo o ensino fundamental até o ensino médio. Assim sendo, foram propostas novas diretrizes curriculares para o estudo da História e cultura afro-brasileira e africana, com a importância de enfatizar nas salas de aula a cultura africana como formadora e constituinte da sociedade brasileira, em que os negros são classificados como elementos históricos, valorizando as ideias e os pensamentos de personagens negros brasileiros, as religiões de matrizes africanas e a cultura (culinária, música, dança). Também com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), foi constituído o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), para homenagear a morte de Zumbi dos Palmares, líder quilombola negro. O Dia da Consciência Negra será sempre lembrado pelo enfrentamento ao preconceito racial no Brasil. Com a aprovação da dessa lei, a disciplina de História e cultura afro-brasileira e africana precisou ressignificar o reconhecimento cultural das matrizes africanas que compõem a heterogeneidade cultural brasileira. Com isso, os professores assumem um papel importante no processo de luta contra a intolerância racial e o preconceito no Brasil.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Afrodescendentes são as pessoas que descendem de africanos que foram trazidos para o Brasil na condição de escravizado. Nas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os afrodescendentes fazem parte da população negra do Brasil, que são as pessoas que se declaram de cor ou raça preta ou parda. Em 2015, dados do IBGE mostraram que aproximadamente

54% da população do país era composta de pretos ou pardos. Após o fim da escravidão, em 1888, as condições sociais e econômicas dos escravos libertos e de seus descendentes continuaram precárias. Somente nas últimas décadas do século XX é que essas condições melhoraram para os afrodescendentes.

No entanto, a discriminação e as desigualdades ainda atingem essa parcela da população das mais variadas formas, do acesso à moradia e à educação até a renda salarial. Nossa pesquisa busca enfocar como os livros didáticos aprovados pelo PNLD e adotados na escola por nós pesquisada abordam a temática “escravização de negros no Brasil” e ainda como tratam da questão da vida dos descendentes de escravizados, verificando ainda como esses compêndios tratam os temas “discriminação” e “preconceito”. Além disso, buscamos entrevistar professores da escola pesquisada para verificar como esses temas são trabalhados em sala de aula.

Em relação à temática “escravidão”, o texto informa que durou no Brasil por mais de 300 anos. Uns dos temas que o texto destaca em relação à escravidão é que, no período em que essa existiu no Brasil, ocorreu a formação de quilombos em diversas localidades. Ainda explica que os quilombos constituíam núcleos de resistência à escravidão e à exploração do trabalho, impostas pelo sistema colonial, ou comunidades em que se agrupavam africanos escravizados que fugiam da escravidão. Os quilombos eram formados por africanos escravizados libertos, indígenas e brancos pobres. Ao longo da história dos quilombos, muitos foram destruídos.

O texto aborda ainda que atualmente existem diversas comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas no Brasil, mas há outras que ainda lutam pelo reconhecimento e pela manutenção de sua história e de seus direitos.

Dessa maneira, é crucial o papel docente na formação dos alunos no que tange à diversidade. Não há como abordar somente os livros didáticos em sala de aula, é fundamental estar em sintonia. Somente assim, as temáticas passarão a ser trabalhadas e as incoerências serão extintas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentamos que os livros de História/Geografia selecionados, trabalhados no município de Presidente Kennedy/ES promovem um certo discurso racial que esteve ausente nos principais livros didáticos. Essas diferenças abrangem mais do que a cor da pele dos personagens históricos; é uma ideologia que fala diretamente da humanidade dos negros. Os atores negros não estão apenas assumindo um papel marginal na história de seus países como um obstáculo para o progresso branco e para serem tratados através da opressão e da violência. Neste trabalho, mostramos que os negros têm uma agenda, que é representada através de sua epistemologia, de sua estética e das várias identidades intersetoriais que as humanizam. Reconstruir livros de história negra como textos ontológicos revisionistas é proeminente por várias razões. Primeiro, os livros de história negra apresentam uma luz racial crítica para alunos e professores digerirem (KING, 2016). Como os currículos são textos racializados, a maioria dos discursos tradicionais de livros de História são centrados como não-racistas (KING; CHANDLER, 2016).

Por não racistas não estamos insinuando que a raça está ausente, mas que raça e racismo são apresentados como não críticos através de paradigmas liberais raciais. O que acontece é que alunos e professores entendem raça e racismo como barreiras psicológicas e interpessoais, principalmente visíveis através de noções extremas de opressão. O conhecimento racial que é encontrado através da história convencional compreende a raça através da cor da pele e historicamente fixa, como algo antiquado e como um fenômeno individual.

Redefinir a história negra tem duas agendas. Por um lado, como projetos ontológicos revisionistas, o objetivo dos livros de História/Geografia não é ensinar História negra, mas histórias negras. A noção de uma história singular assume uma única narrativa. Narrativas singulares são hegemônicas, pois a tendência é promover a maioria ou a população dominante. A noção de múltiplas histórias é vista ao longo da História negra à medida que se conecta às semelhanças dentro da diáspora africana, ao mesmo tempo que complica a negritude e apresenta histórias únicas que ampliam o conceito de pessoas negras globalmente.

Defendemos que professores devem reestruturar o que são consideradas histórias negras. Fazer isso é desassociar-se de suas linhas temporais tradicionais. Em muitos livros de História tradicionais, a história passa por um paradigma importante para a cultura branca dominante. O uso desse quadro já apresenta relevância histórica para as histórias dos negros porque o quadro é naturalmente projetado para marginalizar pessoas para as quais a narrativa não foi originalmente pretendida. O que precisa ser feito é uma reconstrução total das histórias negras relevantes para as experiências históricas dos negros. Por exemplo, os começos históricos não estão no Brasil, mas na África, os Pais Fundadores Brancos não são Pais Fundadores Negros (os negros estabeleceram suas próprias instituições para negros livres, bem como pós-escravidão), e a Abolição da Escravatura foi o acontecimento histórico mais importante do Brasil após a Proclamação da Independência, em 1822. No dia 13 de maio de 1888, após seis dias de votações e debates no Congresso, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, que decretava a libertação dos escravos no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNÈS, F. D. The Fellows of the Tankovins a partir dos anos 1970 até o presente, **Nova Revisão Pedagógica**, v. 57, n. 1, p. 56-69, 2007.

ALISTAIR, R. **Currículo: construção e crítica**. Londres: Falmer Press, 2000.

ALTBACH, P. G. et al. **Publicação no Terceiro Mundo: conhecimento e desenvolvimento**. New Hampshire: Heinemann Books, 1985.

AMANTINO, M. S. A escravidão em Cataguazes e os cativos da família Vieira. In: SOUSA, J. P.; ANDRADE, R. G. (Org.). **Zona da Mata mineira: escravos, família e liberdade**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 13-44. v. 1.

BIERMAN, P. et al. Reconsiderando o livro didático. **Eos, Transactions American Geophysical Union**, v. 87, n. 1, p. 306, 2005.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRITO, D. Negros ainda lutam por direitos básicos, 30 anos após Constituição. **Agência Brasil**, Brasília, 13 maio 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/negros-ainda-lutam-por-direitos-basicos-30-anos-apos-constituicao>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BURITI mais Geografia 4º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2017a.

BURITI mais Geografia 5º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2017b.

BURITI mais História 4º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2017.

CASTRO, H. M. M. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1991.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHRISTIAN, S. **O que determina o conteúdo do livro didático de história?** Desafios metodológicos na análise de conflitos políticos em livros didáticos de História. Artigo apresentado na Conferência ISDH. Romênia, ISHD, 2009.

CONRAD, Robert Eduard. **Filhos do Fogo de Deus**: uma história documental da escravidão negra no Brasil. Pennsylvania State University Press, 1994. p. 3-5.

COSTA, E. V. **O Império brasileiro**: mitos e histórias, rev. ed. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2000.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; MEC/UNESCO, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo do Espírito Santo**. Área de conhecimento: Ciências humanas. Componentes Curriculares – História e Geografia. Vitória, 2020. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Ciencias_Humanas.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

FERLINI, V. **Terra, trabalho e poder**: o mundo dos engenhos no nordeste colonial. Bauru: EDUSC, 2003.

FLORENTINO, M. Aspectos sociodemográficos da presença dos escravos moçambicanos no Rio de Janeiro (1790-1850). In: FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M.; JUCÁ, A. C.; CAMPOS, A. P. **Nas rotas do Império**; eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português. Vitória: Edufes, 2014. p. 177-224.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. Parentesco e família entre os escravos de Valim. In: CASTRO, H. M. M.; SCHONOR, E. (Org.). **Resgate**: uma janela para o Oitocentos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995. p. 39-64.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Brasília: DF: Global, 1930.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, F. S. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, J. P. Sistema político inviabiliza eleição de negros para cargos legislativos, JORNAL DA USP, 16 ago. 2017. Disponível em: <http://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/sistema-politico-inviabiliza-eleicao-de-negros-para-cargos-legislativos/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

GRUPO DE MULHERES CAIPORAS. Mulheres no Brasil, 1993.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2021.

HUMMEL, C. **Livros escolares e educação ao longo da vida**: uma análise dos livros escolares de três países. Hamburgo: UNESCO, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. 2018.

JOHAN, W. **A queima de livros didáticos de história e a censura na África do Sul**: o caso de Em busca de História 12ª série - Livro do Aprendiz. Artigo apresentado na Conferência ISHD, 2009.

KING, L. J. Ensinando história negra como um projeto de alfabetização racial. **Raça Etnia e Educação**, v.19, n. 6, p. 1303-1318. DOI:10.1080/13613324.2016.1150822, 2016.

LADSON-BILLINGS, G. **Perspectivas críticas da Teoria da Raça sobre estudos sociais**: a profissão, as políticas e o currículo. Greenwich, CT: Idade da Informação, 2003.

OLIVEIRA, J. M. et al. Explorando a percepção de alunos e professores sobre os livros didáticos em uma escola primária. **Comunicar**, v. 21, n. 42, p. 87-95, 2014.

PROGRAMAS DO LIVRO. **Portal do FNDE**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 17 jun. 2021.

QUEIROZ, Sueli Robles Reis. **A escravidão negra em São Paulo: um estudo das tensões provocadas pelo escravismo no século XIX.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

RAEDERS, R. **O inimigo cordial do Brasil: o conde de Gobineau no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

RODRIGUES, J. **Da costa a costa: escravos, marinheiros e empreendedores do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860).** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, C. M. **Processos-crime: escravidão e violência em Botucatu.** São Paulo: Alameda, 2004.

SLENES, R. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TOPLIN, R. B. **A abolição da escravatura no Brasil.** Nova York: Atheneum, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1992.

TROUILLOT, M. R. **Silenciando o passado: poder e a produção da história.** Boston, MA: Beacon Press, 1995.

VALERIYA, R. **No caminho para um design de livro didático amigável ao aluno.** Artigo apresentado na Conferência ISHD, 2009.

Os autores

Amanda Mauri Anequim

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Pedagoga, SEME/Presidente Kennedy-ES.

E-mail: amanda9mauri@gmail.com

Anilton Salles Garcia

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: aniltonsallesg@gmail.com

Beatriz Tinoco de Oliveira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Pedagoga, SEME/Presidente Kennedy-ES.

E-mail: bia_tinoco23@hotmail.com

Daniele dos Santos Cabral

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologia e Educação, pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: danielecabraloficial@gmail.com

Danieli Alves dos Santos

Mestra em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Edmar Reis Thiengo

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Eliana Bayerl Moreira Bahiense

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Eliana da Costa Alves

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: elianadacostaalves@gmail.com

Elielma de Oliveira Lima

Mestranda, Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: elielmalima1982@gmail.com

Elizabete Moraes da Silva

Mestranda, Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: elizabetemsilva@gmail.com

Fabrcio Gomes do Nascimento

Mestre em Educaçao, Ciências e Tecnologia pela Faculdade Vale do Cricaré - UNIVC.

Fernanda Tamiasso de Oliveira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: ftamiasso@gmail.com

Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Gleisieres Baiense Fontana Ramos

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: gleisefontana@gmail.com

Guilherme Bicalho Nogueira

Professor Doutor Orientador do Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: Guilherme.nogueira.gbn@gmail.com

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Professora Orientadora do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: ivanaestevespassos@gmail.com

Joanete Maria Coutinho Rangel

Mestranda, Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: alannadeus11@gmail.com

Jocitel Dias da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Josete Pertel

Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: josete.pertel@multivix.edu.br

Julio Kippert Motinho

Mestrando, Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: juliokippert@gmail.com

Kátia Gonçalves Castor

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: katia.castor@ifes.edu.br

Kelly Maria Bastos Paulo Moreira

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: kellybastos83@gmail.com

Kitia Luzia Cruz Ferreira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Luana Frigulha Guisso

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: lfgd10@hotmail.com

Ludimila Alves Nunes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Ludimila dos Santos Costa Fricks

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: ludi_el@hotmail.com

Mábila de Souza Gomes

Mestranda em Ciências, Tecnologia e Educação, pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: mabila_gomes@hotmail.com

Marcus Antonius da Costa Nunes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Maria Auxiliadora da Silva Santos

Mestranda do programa de mestrado profissional pela Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES.

E-mail: mardoresilva@hotmail.com

Maria Izabel Amaro Hernandes

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré, Colatina/ES – Brasil. E-mail: belhernandes@yahoo.com.br

Jose Geraldo Ferreira da Silva

Orientador Professor Dr. do Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, Colatina/ES – Brasil.

E-mail: j.geraldos525@gmail.com

Mariluz Sartori Deorce

Professora Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Marina Siqueira David

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Pedagoga, SEME/Presidente Kennedy-ES.

E-mail: marinasiqd@gmail.com

Monica Gomes de Sá Barbosa

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Pedagoga, SEME/Presidente Kennedy-ES.

E-mail: monicagsbarbosa@hotmail.com

Nilda da Silva Pereira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: nildasip@gmail.com

Patrícia Peçanha Roza Luns

Mestranda, Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: patricia_luns@hotmail.com

Rágina Candido da Silva Costalonga

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: raginaegilberto@hotmail.com

Sabrina dos Santos Silva de Almeida

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: sabrinaasantos@hotmail.com

Sebastião Pimentel Franco

Licenciado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo e Pós Doutor em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Sônia Maria da Costa Barreto

Doutora e Professora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Vanda das Neves Gomes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: vandagomesvg1.3@gmail.com

ISBN: 978-65-6013-013-5