

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

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 9

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 9:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2023

Diálogos interdisciplinares 9: 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: 10.29327/5343615

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 9: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2023.

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

ISBN 978-65-6013-035-7

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

IMAGENS CONCEITUAIS INICIAIS SOBRE FRAÇÕES EQUIVALENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL	09
Aleksander de Souza Minguta e Joccitiel Dias da Silva	
MATEMÁTICA: DIVISÕES EXATAS E NÃO EXATAS HABILIDADES DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	36
Aline Batista Pacheco Reis e Joccitiel Dias da Silva	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO COM O SANEAMENTO BÁSICO	58
Amauri Gomes Januário, Juliete de Oliveira Silva Araújo, Rosana Marchiori Areia, Terezinha Ornelas de Azevedo, José Geraldo Ferreira da Silva e Luana Frigulha Guisso	
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ALUNO A PARTIR DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	81
Ana Quésia Souza de Almeida e André Luís Lima Nogueira	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: CONHECENDO O CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA DAS CASAS DOS ALUNOS DA EMEF “BÉRTOLO MALACARNE” DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA-ES	117
Charlene Turini de Souza Calegari, Cristiana Ana Lima, Hemílio Hortolani Boldrin, Soraia Oliveira Silva e Swellem Samylly Aguiar Santos Pezzin	

A CRECHE COMO ESPAÇO DE SABER	135
Claudiani Peçanha Silva e Katia Gonçalves Castor	
CUIDANDO DO MEIO AMBIENTE COM RESPEITO E RESPONSABILIDADE	152
Deuzedina Pinto de Souza Simões, Elisangela Abel Bravo Spinola, Isis Bonze Lopes Barreiros e Laís Pavani Delfino	
DEPREDAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	177
Dilma Josefa de Souza Moreira	
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR	191
Humberto Bressanelli Freire e Luana Frigulha Guisso	
SACOLAS PLÁSTICAS: O IMPACTO FINANCEIRO E AMBIENTAL	212
Jane Katia dos Santos Ferreira, Joelma Ferrari Oliveira da Silva, Luciana de Oliveira Barreto e Maria das Neves Silva Barreto Marvila	
UMA ANÁLISE DA QUESTÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MANTENA/MG E A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR	229
Gabriel Riva, Kessyane Cardozo da Silva, Vânia Ferreira de Almeida Colodetti e Wallace Alves Gonçalves	
A LEITURA DE CONTOS INFANTIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	254
Lenilza Cardoso Tavares e Ivana Esteves Passos de Oliveira	

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE UM ESTUDANTE SURDO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO PRINCÍPIO MULTIPLICATIVO	282
Lidianne Sabrina Viana Torres e Edmar Reis Thiengo	
O USO DE SMARTPHONE COMO RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL	303
Maycon Gama Ribeiro e Sara Dousseau Arantes	
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES	320
Rejane Fernandes das Neves e Josete Pertel	
JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	350
Roseli Dias Pereira e Joccitiel Dias da Silva	
LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NOS BERÇÁRIOS I E II: UM ESTUDO DE CASO EM UM CMEI DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	367
Rosimara Pereira de Paiva e Sônia Maria da Costa Barreto	
CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE EM ESTUDANTE SURDO	393
Sergiana Maria da Silva Pereira e Edmar Reis Thiengo	
O ENTENDIMENTO DOS MORADORES DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DA RESTINGA NA ORLA DO MUNICÍPIO	417
Tiago Camilo Ozório e José Geraldo Ferreira da Silva	

ANÁLISE DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS NA TERCEIRA IDADE SOBRE A QUALIDADE DE VIDA	449
Wedson Estevão do Nascimento e Marcus Antonius da Costa Nunes	
EDUCAÇÃO MUSICAL: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARTICIPANTES DO PROJETO “KENNEDY EDUCA MAIS”	463
William da Silva Francisco e Nilda da Silva Pereira	
LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: UM OLHAR COLABORATIVO FRENTE À ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS	485
Wyara Ribeiro Pereira, Josete Pertel e Luana Frigulha Grisso	
OS AUTORES	503

IMAGENS CONCEITUAIS INICIAIS SOBRE FRAÇÕES EQUIVALENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Aleksander de Souza Minguta
Jocitiel Dias da Silva*

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre a origem da pesquisa apresentada neste artigo, encontra-se uma identificação com o que diz Zanon (2019) ao argumentar que, em geral, a motivação que leva à pesquisa no contexto das práticas educativas resultam “[...] de uma curiosidade despertada no pesquisador diante de algum problema por ele vivenciado em sua prática educacional [...]” (p. 108), o que contribui tanto para o crescimento científico na área, quanto para enriquecer o trabalho docente, inclusive o seu.

E assim, por meio da observação na prática docente, percebem-se diversas dificuldades de aprendizagem em relação ao estudo dos números fracionários¹ no ensino fundamental, uma realidade apontada por diversas pesquisas no Brasil e em outros países (BEHR et al, 1983; SANTOS; REZENDE, 1996; SANTOS, 1997; MERLINI, 2005; NUNES; BRYANT, 2008, 2009; BERTONI, 2009; TOLEDO; TOLEDO, 2009; SILVA, 2011; CHEQUETTO, 2016; MARTINHO, 2020).

As dificuldades de aprendizagem, podem ser observadas desde os anos iniciais, quando é feita a introdução ao assunto (MINGUTA; ZANON, 2018)² e nos anos finais, quando o tema é retomado e aparece associado a outros tópicos matemá-

1 As expressões fração e número fracionário serão usadas com o mesmo significado, o de números racionais escritos na forma fracionária.

2 Trabalho não publicado.

ticos como em outros tópicos, como proporções, equações e cálculo algébrico (BRASIL, 1998; 2017; TOLEDO; TOLEDO, 2009; MANDARINO, 2010; MARTINHO, 2020). Em especial, a comparação, ordenação e as operações de adição e subtração envolvendo frações com denominadores diferentes são fontes de muitos erros, em geral associados à incompreensão dos significados das frações e a relação de equivalência, que desempenha um papel central no contexto dos números racionais na forma fracionária (NUNES; BRYANT; PRETZLIK; BELL; EVANS; WADE, 2008).

Embora representam um desafio ao ensino e à aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores (NUNES; BRYANT, 2009; MENOTTI, 2014), estudar frações possui relevância por anteceder outros conteúdos para os quais fornecem a base de conhecimento (SANTOS, 1997) bem como por sua presença no cotidiano auxiliando na compreensão sobre porcentagens, razões, escalas, possibilidades, receitas culinárias, e em áreas como música, biologia, química, engenharia, representando quantidades tanto por meio da escrita quanto oralmente (BERTONI, 2009; SILVA, 2011).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2017) destaca a importância do ensino e da aprendizagem visando a utilidade prática dos conceitos matemáticos, como ferramentas “[...] para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados [...]” (BRASIL, 2017, p. 267), de modo que a aprendizagem em Matemática esteja “[...] intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos [...]” (p. 276).

Assim, o presente artigo expõe um estudo que investigou como estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Presidente Kennedy, no estado do Espírito Santo (ES), se expressam sobre o conceito de equivalência de frações, identificando e analisando as imagens conceituais evocadas por eles ao resolverem atividades sobre esse tópico matemático.

Sobre imagens conceituais, os estudos de Tall e Vinner (1981) e Zanon (2019) serviram de fundamentação teórica, ampliando e ressignificando esses

trabalhos por sua abordagem e aplicação ao conceito de equivalência de frações nos anos finais do ensino fundamental. Isso porque Tall e Vinner (1981), no artigo intitulado *Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity*, introduziram e utilizaram as ideias de Imagem Conceitual e Definição do Conceito apresentando um estudo sobre imagens conceituais de limites e continuidade de funções e sequências. Por outro lado, Zanon (2019), em sua tese intitulada *Imagens conceituais de combinatória no ensino superior de matemática*, investigou imagens conceituais evocadas por estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática relacionadas à análise combinatória.

Diante disso, destaca-se o importante movimento de inserção da pesquisa científica em Educação Matemática no contexto da prática docente na educação básica, produzindo impactos positivos e relevantes por motivar a produção de novos conhecimentos para modificação da realidade num processo de intervenção em busca de melhorias para ela.

2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O presente estudo se insere no contexto da Educação Matemática, tanto no sentido de fazer parte dessa área de investigação científica como pela inserção na prática docente em matemática.

Mendes (2009, p. 23) apresenta algumas das principais finalidades da pesquisa em Educação Matemática, a saber: “[...] desenvolver, testar e divulgar métodos inovadores de ensino; elaborar e implementar mudanças curriculares, além de desenvolver e testar materiais de apoio para o ensino de Matemática [...]”.

Isso é feito, segundo Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 4), por meio de métodos de interpretação e análise utilizados nas ciências sociais e humanas, “[...] tendo como perspectiva o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para uma formação mais integral, humana e crítica [...]”, tanto do aluno como também do professor.

No entanto, D'Ambrosio (2009) argumenta que é por meio da pesquisa que a teoria e a prática se encontram, sendo a pesquisa o elo entre ambas, de modo que “[...] nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas.” (p. 81).

Tais considerações sobre a pesquisa e, conseqüentemente, a prática em Educação Matemática, estão de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e nos remetem ao que ela preconiza no que se refere aos objetivos mais gerais da educação básica, que visa a formação e o desenvolvimento humano considerando a complexidade envolvida nesse processo e assumindo uma visão ao mesmo tempo plural, singular e integral do indivíduo.

Porém, Bertoni (2009), ao pesquisar e avaliar o modo como ainda é feita a abordagem sobre frações no ensino fundamental, seja por professores ou pela maioria dos livros didáticos, verificou não haver uma educação que vise a formação do cidadão crítico, autônomo e inserido na sociedade ativamente, mas sim do “aluno-calculadora”, importando mais que ele consiga resolver operações, por meio de técnicas e algoritmos memorizados, em detrimento da compreensão de conceitos úteis e significativos para aplicação em situações práticas e contextualizadas.

Essas considerações se mostram pertinentes e reforçam a necessidade da pesquisa na área da Educação Matemática promovendo novos conhecimentos quanto à diversas questões envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, em especial sobre frações. Mostram-se mais relevante pelo contexto atual, ainda envolto pelas conseqüências da pandemia da COVID-19, no qual pensar sobre o papel do professor, suas ações, importância, instrumentos, limitações e possibilidades tem se tornado desafiador.

3. A REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA DOS NÚMEROS RACIONAIS

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância da abordagem das primeiras noções sobre fração já a partir do terceiro ano do ensino fundamen-

tal, ao propor que os alunos desenvolvam a habilidade de “associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes” (BRASIL, 2017, p. 287). Menciona ainda, para o quarto ano, a habilidade de “reconhecer as frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso” (BRASIL, 2017, p. 291). Já, para o quinto ano, propõe as seguintes habilidades:

[...] Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso; identificar frações equivalentes; comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica; associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros (BRASIL, 2017, p. 295).

Nessa fase da escolaridade o objetivo principal é “[...] levar os alunos a perceberem que os números naturais, já conhecidos, são insuficientes para resolver determinados problemas [...]” (BRASIL, 1997, p. 67), considerando a abordagem de frações com diferentes significados e representações, cujas experiências demandam razoável espaço de tempo, “[...] um trabalho que apenas será iniciado no segundo ciclo do ensino fundamental e consolidado nos dois ciclos finais [...]” (BRASIL, 1997, p. 68).

Ainda na BNCC (BRASIL, 2017), apresentam-se os seguintes objetos de conhecimento e as habilidades associadas a eles, sobre números racionais na forma fracionária, a serem desenvolvidas no 6º ano do ensino fundamental, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 – Números Racionais no 6º ano segundo a BNCC

Unidade Temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Números	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações.	(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.
		(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.
		(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.
		(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.
Probabilidade e estatística	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável.	(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.

Fonte: Retirado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 302-305).

Para o 7º ano, os objetos de conhecimento e as habilidades listados, conforme apresentados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Números Racionais no 7º ano segundo a BNCC

Unidade Temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Números	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador	(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.
		(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.
	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.
		(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.
		(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.

Fonte: Retirado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 304-307).

Vale destacar, com base tanto nas informações apresentadas na Tabela 1 quanto na Tabela 2, a importância atribuída na BNCC (BRASIL, 2017) à aprendizagem com compreensão de conceitos. Trata-se da apreensão dos significados dos objetos matemáticos como resultado das conexões que devem ser feitas pelos estudantes entre os objetos, seu cotidiano e os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 2017).

4. FRAÇÕES EQUIVALENTES

Nunes et al (2008) argumentam que o conceito de equivalência de frações desempenha um papel central em relação aos números fracionários, de modo que sua não compreensão pelos alunos pode gerar dificuldades em situações-problemas que envolvam a comparação, ordenação, simplificação e operações, em especial a adição e a subtração (TOLEDO; TOLEDO, 2009).

Para Giovanni Júnior e Castrucci (2018a, p. 142), “[...] duas ou mais frações que representam a mesma porção da unidade são chamadas de frações equivalentes”. Quanto a esse conceito, Bertoni (2009) traz a seguinte explicação:

Podemos imaginar as frações $1/2$, $2/4$, $3/6$, $4/8$, ... $45/90$ etc como diferentes, num certo sentido, mas equivalentes. Todas representam uma mesma quantidade (de uma mesma unidade). Portanto, a todas deve ser associado um mesmo número. O que complica é que não temos um símbolo diferente para distinguir o número fracionário associado a essa classe. Ele se confunde com o símbolo de qualquer fração da classe, embora muitas vezes seja usada a fração que tem o menor numerador e o menor denominador (no caso, $1/2$) (BERTONI, 2009, p. 23).

Assim, uma importante propriedade utilizada para obter frações equivalentes a uma fração dada é a seguinte: “Quando multiplicamos ou dividimos o numerador e o denominador de uma fração por um mesmo número, diferen-

te de zero, obtemos sempre uma fração equivalente à fração dada” (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a, p. 143). Tal propriedade pode ser representada esquematicamente da seguinte maneira:

Figura 1 – Obtendo frações equivalentes



Fonte: GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI (2018a, p. 143).

Além disso, a equivalência de frações tem participação fundamental na adição e subtração de números fracionários, como apontado por Giovanni Júnior e Castrucci (2018a). Vejamos:

Para adicionar ou subtrair números representados por frações que têm denominadores diferentes, primeiro encontramos frações equivalentes às frações dadas que tenham um denominador comum. Em seguida, efetuamos a adição ou a subtração com essas frações (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a, p. 152).

Porém, um aspecto importante e problemático no contexto do ensino e da aprendizagem de frações no ensino fundamental é a ênfase na memorização de regras. Bertoni (2009) argumenta que a memorização de regras como, por exemplo, “[...] para somar duas frações de mesmo denominador, conservamos o denominador e somamos os numeradores” (p. 83) dificulta a compreensão de noções simples.

No caso da adição e subtração de frações com denominadores diferentes, encontra-se tanto na prática como em livros didáticos o uso de procedimentos voltados à memorização de regras, que se distanciam da noção de equivalência de frações. Apresenta-se na Figura 1 um desses exemplos, extraído de Giovanni Júnior e Castrucci (2018b).

Figura 2 – Exemplo de adição de números fracionários

Determinar o valor da expressão $\frac{1}{3} - \left(-\frac{1}{2} + \frac{3}{4}\right) + \left(-1 + \frac{5}{6}\right)$.

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{2} - \frac{3}{4} - 1 + \frac{5}{6} \rightarrow \text{eliminamos os parênteses}$$

Calculando o mmc dos denominadores, temos: $\text{mmc}(2, 3, 4, 6) = 12$.

$$\frac{4}{12} + \frac{6}{12} - \frac{9}{12} - \frac{12}{12} + \frac{10}{12} \rightarrow \text{dividimos o mmc por cada denominador das frações e multiplicamos pelos numeradores correspondentes}$$

$$\frac{4 + 6 - 9 - 12 + 10}{12} = -\frac{1}{12} \rightarrow \text{adicionamos algebricamente os numeradores}$$

Fonte: GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI (2018b, p. 104).

Embora procedimentos como esse simplifiquem o processo de resolução, acabam distanciando o aluno da compreensão sobre o papel da equivalência de frações nessas operações. Recorrendo a regras práticas de memorização, o professor abre mão do tempo utilizado na discussão sobre frações equivalentes nas aulas, uma vez que não utiliza o conceito na adição e subtração de frações de denominadores diferentes, o que também se aplica à comparação e na ordenação de frações com denominadores diferentes (BERTONI, 2009).

5. IMAGENS CONCEITUAIS E DEFINIÇÃO DO CONCEITO

As ideias de imagem conceitual e definição do conceito, utilizadas nas análises desenvolvidas na presente pesquisa, têm como referência principal o trabalho *Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity*, de David Tall e Shlomo Vinner, publicado em 1981.

Esses autores definem *imagem conceitual* como a

estrutura cognitiva total associada ao conceito, que inclui todas as imagens mentais e propriedades e processos associados. Ela é cons-

truída ao longo dos anos através de experiências de todos os tipos, mudando à medida que o indivíduo encontra novos estímulos e amadurece (TALL; VINNER, 1981, p. 152, tradução nossa³).

Zanon (2019, p. 92), em sua tese, explica que “[...] a imagem conceitual depende de uma pessoa e de um conceito do qual a pessoa fala [...]” e, conforme exposto, na mente do indivíduo, uma imagem conceitual sobre um determinado conceito é composta de: imagens mentais, propriedades e processos.

Vinner (1983) esclarece que *imagem mental* de um conceito se trata de uma expressão que “[...] inclui qualquer representação visual do conceito [...]” (p. 293, tradução nossa⁴), como gráficos, símbolos, diagramas, imagens ou qualquer outro tipo de representação (VINNER; DREYFUS, 1989).

Já a respeito de *propriedades*, Vinner (1983) apresenta um exemplo para explicar: “[...] alguém pode pensar que a altura em um triângulo deve sempre estar dentro do triângulo, bem como pode pensar que as funções devem sempre ser definidas por meio de expressões algébricas [...]” (VINNER, 1983, p. 293, tradução nossa⁵). Ou seja, são “[...] todos os atributos que caracterizam determinado conceito, sejam conscientes, sejam inconscientes [...]” (ZANON, 2019, p. 91).

Sobre *processos*, Zanon (2019) o apresenta como

[...] uma possível articulação entre imagens e propriedades que podem ser externalizadas mediante uma representação. Acredita-se que, ao indagar uma pessoa, dela é exigida uma resposta que geralmente é dada pela articulação simultânea de imagens e propriedades.

3 [...] total cognitive structure we associated with the concept, which includes all the mental pictures and that is years through properties and processes. It is built up over the associated experiences of all kinds, changing as the individual meets new stimuli and matures.

4 [...] includes any visual representation of the concept.

5 [...] for instance, somebody might think that an altitude in a triangle should always fall inside the triangle. He might think that functions should always be defined by means of algebraic expressions.

Desse modo, evoca-se uma imagem que busca responder às coisas (questões, tarefas, entre outros) (ZANON, 2019, p. 91).

Tall e Vinner (1981) esclarecem ainda que uma imagem conceitual sobre determinado conceito pode não ser sempre coerente ao longo do seu desenvolvimento, sendo imagens conceituais coerentes “[...] aquelas que mais se aproximam do conhecimento matemático formal. Do contrário, referem-se a imagens conceituais incoerentes [...]” (ZANON, 2019, p. 93).

Já sobre *definição do conceito*, Tall e Vinner (1981, p. 152) apresentam como sendo

[...] uma forma de palavras usadas para especificar o conceito. Pode ser aprendido por um indivíduo de uma forma rotineira ou mais significativamente aprendido e relacionado, em maior ou menor grau, ao conceito como um todo. Pode também ser uma reconstrução pessoal pelo aluno de uma definição. É então a forma de palavras que o aluno usa para sua própria explicação da imagem conceitual (evocada). Se a definição do conceito é dada a ele ou construída por ele mesmo, ela pode variar de vez em quando. Desta forma, uma definição do conceito pessoal pode diferir de uma definição de conceito formal, sendo esta última uma definição de conceito que é aceita pela comunidade matemática em geral (tradução nossa⁶).

Assim, a partir de uma definição do conceito, o aluno gera uma imagem da definição do conceito (TALL; VINNER, 1981) que reflete a maneira como ele o explica, estando intimamente relacionada ao modo pelo qual o conceito foi apre-

⁶ [...] a form of words used to specify that concept. It may be learnt by an individual in a rote fashion or more meaningfully learnt and related to a greater or lesser degree to the concept as a whole. It may also be a personal reconstruction by the student of a definition. It is then the form of words that the student uses for his own explanation of his (evoked) concept image. Whether the concept definition is given to him or constructed by himself, he may vary it from time to time. In this way a personal concept definition can differ from a formal concept definition, the latter being a concept definition which is accepted by the mathematical community at large.

sentado e aprendido, podendo ser uma definição a ele dada ou ser resultante de uma reconstrução particular sobre o conceito (ZANON, 2019).

Tall e Vinner (1981) argumentam que a imagem da definição é parte da imagem conceitual, de modo que em algumas pessoas pode ser vazia ou praticamente inexistente, ou ainda estar ou não coerentemente relacionada com outras partes da imagem conceitual.

Conhecer imagens conceituais dos alunos no ensino e aprendizagem em matemática “[...] permite que professores acessem imagens conceituais distintas, vejam como o conceito se desenvolve em diferentes perspectivas e pensem em formas diversificadas de ensino, aprendizagem e avaliação [...]” (ZANON, 2019, p. 142). Vinner (1983, p. 297) defende que:

[...] revelar as imagens conceituais de nossos alunos torna-se muito importante para ensino; não só pode nos dar uma melhor compreensão de nossos alunos (sabendo o que os levou a agir como agiram), mas também pode sugerir algumas melhorias ao nosso ensino que formou tais imagens conceituais erradas (tradução nossa⁷).

A aquisição de um conceito demanda tempo e depende do fornecimento de experiências mais ricas para os estudantes, de modo que eles sejam capazes de formar um conceito mais coerente (TALL, 1988, p. 40), pois “[...] vários estágios precedem a aquisição completa e domínio de um conceito complexo [...]” (VINNER; DREYFUS, 1989, p. 365, tradução nossa⁸). Durante o processo de aquisição de um conceito:

[...] alguns comportamentos peculiares tendem a ocorrer. Vários esquemas cognitivos, alguns até mesmo em conflito uns com os outros,

7 [...] revealing the concept images of our students becomes very important for teaching; not only might it give us a better understanding of our students (knowing what caused them to act as they acted) but also it might suggest some improvements to our teaching which formed such wrong concept images.

8 Several stages precede the complete acquisition and mastery of a complex concept.

podem agir na mesma pessoa em diferentes situações que estão intimamente relacionadas no tempo. O conhecimento desses esquemas cognitivos particulares pode tornar o professor mais sensível às reações dos alunos e, assim, melhorar a comunicação (VINNER; DREYFUS, 1989, p. 365, tradução nossa⁹).

Dessa forma, desvelar e analisar imagens conceituais dos estudantes pode ajudar a compreender melhor as estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com um conceito, como o de equivalência de frações, promovendo a reflexão sobre alternativas ao processo de ensino e de aprendizagem para melhorias, coletiva e individualmente.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao desenvolver um estudo que procurou analisar a maneira como estudantes do ensino fundamental compreendem e aplicam o conceito de equivalência de frações, desejava-se refletir sobre o ensino e a aprendizagem do conteúdo e contribuir para sua melhoria.

Dessa forma, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, tendo em vista que a coleta de informações é feita diretamente no local onde o fenômeno estudado ocorre, seja por meio de entrevistas, observação ou questionários, por exemplo (FIORENTINI; LORENZATO, 2007), não sendo passíveis de quantificação (MINAYO, 2002).

Assim, participaram da pesquisa 22 estudantes do 7º ano de uma escola municipal de Presidente Kennedy/ES e o professor-pesquisador, com a aplicação de uma lista de atividades¹⁰ (ver Tabela 3) sobre frações equivalentes, especifica-

9 [...] some peculiar behaviors are likely to occur. Several cognitive schemes, some even conflicting with each other, may act in the same person in different situations that are closely related in time. The knowledge of these particular cognitive schemes may make the teacher more sensitive to students' reactions and thus improve communication.

10 Neste trabalho os termos atividade e tarefa são tomados como sinônimos de problema que, conforme Santos-Wagner (2008), "é algo que queremos ou precisamos resolver e que nos

mente selecionadas por possuírem características que favorecem o desvelar de imagens conceituais ao serem resolvidas.

Frações equivalentes é um tema retomado no 7º ano pela segunda vez, sendo abordado formalmente a partir do 5º ano (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017). Logo, havia a possibilidade desses estudantes possuírem conhecimentos prévios sobre o tema.

Logo, uma hipótese era que esses estudantes pudessem apresentar imagens conceituais iniciais sobre frações equivalentes, desenvolvidas anteriormente a este ano escolar em experiências vivenciadas na abordagem do assunto. No entanto, a retomada do estudo sobre equivalência de frações no 7º ano com esses estudantes teve uma motivação adicional relacionada às possíveis lacunas no processo de ensino e de aprendizagem ocasionadas pelas atividades remotas durante a pandemia da COVID-19.

Na Tabela 3 são apresentadas as atividades propostas aos estudantes¹¹.

Quadro 1. Perfil das professoras sujeitos da pesquisa

Objetivo: Identificar as imagens conceituais iniciais sobre frações equivalentes apresentadas pelos estudantes na resolução de atividades sobre o conteúdo.	
1	Para você, o que são frações equivalentes?
3	<p>Das frações abaixo, qual é equivalente a fração representada pelas partes pintadas na figura?</p> <p>a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{3}{4}$ c) $\frac{2}{6}$ d) $\frac{2}{8}$</p> <p>Explique por que você escolheu essa fração.</p>
5	<p>Maria Eduarda e Natália são irmãs. A mãe delas deu um pote de açaí para cada uma. Os potes eram do mesmo tamanho. Maria comeu $\frac{1}{3}$ do seu pote e Natália comeu $\frac{2}{5}$ do seu. Qual das duas comeu mais açaí? Escreva como você chegou a essa resposta.</p>



Fonte: Arquivo próprio.

apresenta uma dificuldade inicial” (p. 50). A autora também apresenta uma classificação de problemas, conforme o propósito de cada tipo: *exercícios de fixação, problema de simples tradução, problema de tradução complexa, problema de processo, problema aplicado, problema desafio* (p. 54).

¹¹ O questionário aplicado possuía seis atividades, das quais são abordadas e discutidas neste artigo as respostas apresentadas em três.

Com a atividade 1, buscou-se obter respostas que apresentassem imagens conceituais diretamente relacionadas à definição do conceito de frações equivalentes. Para isso, foi feita uma pergunta direta sobre o assunto (VINNER, 1983; VINNER, 2002; ZANON, 2019).

Na atividade 3 foi proposta uma tarefa em que o conceito de equivalência de frações deveria ser mobilizado para sua resolução. Esperava-se que os estudantes apresentassem, em suas respostas, imagens conceituais que se relacionassem ao conceito de equivalência de frações ou a propriedades associadas ao conceito, sem os quais não é possível resolver as questões. Tais respostas poderiam reforçar ou não as imagens obtidas na atividade 1.

Ao selecionar a atividade 3, antecipou-se a possibilidade de os estudantes não se expressarem de forma coerente com o conceito de equivalência de frações (ou de não se expressarem) na atividade 1. No entanto, ao resolverem a atividades 3, por se recordarem de atividades similares e de procedimentos de cálculo, seria possível acessar imagens conceituais sobre frações equivalentes. Assim, a atividade 3, bem como a atividade 5, foram pensadas para proporcionar outras oportunidades de os estudantes evidenciarem imagens conceituais sobre o conceito de frações equivalentes.

Ainda sobre a atividade 3, foi escolhida uma tarefa envolvendo o significado de fração como parte de um todo, representada geometricamente. Atividades como essa são comuns nos livros didáticos em tópicos introdutórios ao estudo sobre frações e frações equivalentes (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a). Assim, acreditava-se que essa situação poderia ser familiar aos estudantes e que fossem evocadas imagens conceituais sobre frações equivalentes devido ao estudo do conteúdo em anos anteriores.

Já a atividade 5 abordou a comparação de frações. Embora essa atividade pudesse ser resolvida sem uso de frações equivalentes, constituiu-se de oportunidade para investigar as possíveis estratégias apresentadas pelos estudantes em suas respostas, uma vez que era uma situação em que não está explícita a relação com frações equivalentes (não há menção ao assunto).

Considerou-se importante incluir a atividade 5 por se tratar de uma situação típica em que a equivalência de frações é uma ferramenta fundamental para sua resolução. Isso porque é necessário reduzir as frações cujos denominadores são diferentes a frações equivalentes que tenham um mesmo denominador comum, para em seguida se realizar a comparação (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a).

Com base nas respostas fornecidas pelos estudantes e no objetivo de cada uma elenca-se, amparados em Zanon (2019), as seguintes categorias de análise utilizadas para examinar os dados obtidos:

a) Imagem da definição do conceito de frações equivalentes: imagens conceituais relacionadas à definição formal de frações equivalentes. Enquadram-se nessa categoria as respostas semelhantes ou diretamente relacionadas à definição do conceito: “Duas ou mais frações que representam a mesma porção da unidade são chamadas de frações equivalentes” (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a, p. 142).

b) Imagem do ensino e da aprendizagem sobre frações equivalentes: imagens conceituais que evidenciam características do processo de ensino e de aprendizagem sobre o conceito vivenciados pelos estudantes, pela apresentação de procedimentos, esquemas e exemplos utilizados na resolução de atividades.

7. ANÁLISE DAS IMAGENS CONCEITUAIS INICIAIS EVOCADAS

Apresentam-se a seguir os resultados obtidos a partir das respostas de alguns estudantes ao realizarem a lista de atividades, apresentada na Tabela 3. Essas respostas são discutidas segundo as categorias de análise definidas anteriormente. Os estudantes são identificados por meio de nomes fictícios com o intuito de preservar a identidade de cada um e foram selecionados por apresentarem respostas que evocaram imagens conceituais.

Imagem conceitual da definição do conceito

Foram encontradas em algumas respostas apresentadas na atividade 1 elementos que apontam para possíveis imagens conceituais da definição do conceito de frações equivalentes. Os estudantes Adamastor, Nyck e Ingrid forneceram respostas que se aproximaram da definição formal e/ou trouxeram referências diretas a ela.

Adamastor respondeu na atividade 1 que frações equivalentes são “frações que representam a mesma porção de espaço”. Nota-se que a resposta apresentada por Adamastor na atividade 1, especialmente o trecho sublinhado, possui grande proximidade com a definição formal de frações equivalentes proposta por Giovanni Júnior e Castrucci (2018a), parecendo com isso ter evocado uma imagem conceitual sobre a definição. O uso da expressão “espaço” por parte do estudante sugere ainda uma influência proveniente de um modelo de ensino com ênfase ao significado de fração como parte de um todo¹², baseado em representações com figuras geométricas (MERLINI, 2005; SILVA, 2011; CHEQUETTO, 2016). Nesse caso, ao invés de *espaço* a grandeza envolvida seria *área*.

Ao responder a atividade 3, Adamastor novamente pareceu evocar imagens conceituais da definição de frações equivalentes. Nessa atividade ele escolheu o item b e justificou sua escolha da seguinte forma: “Imaginei cada fração ao lado da outra e percebi que uma ocupava a mesma porção de espaço”. Assim, o estudante argumentou de forma coerente, utilizando a definição por ele apresentada na atividade 1 para resolver a tarefa.

A estudante Nyck respondeu na atividade 1 que frações equivalentes são “frações diferentes, mas que representam o mesmo valor”. O trecho sublinhado sugere que a estudante evocou imagens conceituais da definição do conceito, se referindo a frações equivalentes como aquelas às quais se pode associar um único número, embora escritas de maneiras diferentes. Essa interpretação está de

¹² Embora esse trecho apresente uma interpretação sobre imagens conceituais do ensino e da aprendizagem, para melhor organização, devido a proximidade com a resposta do estudante, foi inserido nesta seção.

acordo com Bertoni (2009). Para essa autora, se duas ou mais frações são equivalentes, todas representam uma mesma quantidade em relação a uma mesma unidade e a todas deve ser associado um mesmo número.

Já a aluna Ingrid respondeu na atividade 1 que frações equivalentes são “frações que em um pode haver vários resultados”. O fragmento destacado sugere que a estudante evocou uma imagem conceitual da definição, relacionada às várias representações das frações que são equivalentes entre si (BERTONI, 2009).

Em síntese, as respostas apresentadas por esses estudantes demonstraram que, pelo menos para eles, imagens conceituais da definição do conceito de frações equivalentes não são vazias, podendo ser oriundas de um processo mecânico de memorização ou significativo quanto à aprendizagem, relacionadas em maior ou menor grau ao conceito como um todo (TALL; VINNER, 1981). Essa possibilidade foi considerada como hipótese, tendo em vista a abordagem desse assunto em anos anteriores (MINGUTA; ZANON, 2018; BRASIL, 1997, 2017). No entanto, memorizar uma definição não significa que o indivíduo tenha compreendido um conceito (VINNER, 2002; ZANON, 2019).

Assim, as definições pessoais do conceito feitas pelos estudantes ao serem estimulados a se expressarem sobre o conceito solicitado, traduziram em forma de palavras explicações próprias (TALL; VINNER, 1981), baseadas em percepções e memórias particulares que apresentaram ou omitiram aspectos da definição formal aceita pela comunidade matemática em geral, o que do contrário seria “[...] uma reprodução fiel da estrutura matemática formal e não da aprendizagem de cada sujeito singular [...]” (ZANON, 2019, p. 186).

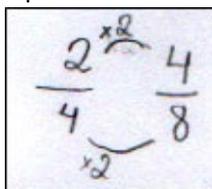
Imagem conceitual do ensino e aprendizagem

A seguir, são analisadas as respostas que sugeriram a presença de imagens conceituais relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem anterior ao 7º ano. Parte dessas imagens são coerentes com noções sobre frações equivalentes,

estando de alguma forma relacionadas a elas, enquanto outras são incoerentes, embora indiquem algumas ideias sobre frações.

A estudante Paola apresentou como resposta na atividade 1 o esquema mostrado na Figura 3.

Figura 3 – Resposta de Paola na atividade 1



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Esse esquema representa uma importante propriedade das frações equivalentes: “Quando multiplicamos ou dividimos o numerador e o denominador de uma fração por um mesmo número, diferente de zero, obtemos sempre uma fração equivalente à fração dada” (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a, p. 143) e pode ser representada esquematicamente como apresentado na Figura 1.

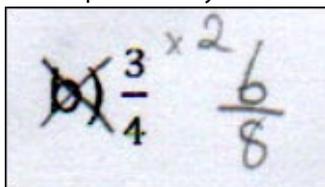
Dessa forma, ao se recordar e mencionar essa propriedade em sua resposta, parece que Paola evocou uma imagem conceitual relacionada ao ensino e a aprendizagem sobre frações equivalentes proveniente de anos escolares anteriores. Trata-se de imagem conceitual sobre uma noção restrita acerca do conceito, baseada na propriedade mencionada, enquanto a definição do conceito pareceu permanecer inativa na estrutura cognitiva da estudante (TALL; VINNER, 1981).

Embora não tenha mobilizado nenhuma imagem conceitual da definição do conceito de frações equivalentes, a estudante fez menção a essa importante propriedade que auxilia na obtenção de frações equivalentes e a verificar a equivalência entre frações (BERTONI, 2009).

Foram encontradas nas respostas de vários outros estudantes referências à essa propriedade e, conseqüentemente, indícios da presença de imagens conceituais relacionadas ao ensino e à aprendizagem (ZANON, 2019).

Nyck utilizou a propriedade das frações equivalentes para responder a atividade 3, onde escolheu o item b e justificou sua escolha da seguinte maneira: “Porque se você as multiplicar por um número, o resultado vai ser 6/8”. No trecho destacado, é possível perceber a referência a propriedade usada para obtenção de frações equivalentes, sendo que a fração 6/8 é a fração que representa a porção pintada da figura mostrada na atividade. Nyck ainda apresentou o esquema em que aplica a propriedade para chegar em sua resposta, como mostrado na Figura 4.

Figura 4 – Resposta de Nyck na atividade 3



The image shows a handwritten mathematical expression. On the left, the fraction $\frac{3}{4}$ is written and crossed out with a large, dark 'X'. To the right of this, the text 'x 2' is written. Further to the right, the fraction $\frac{6}{8}$ is written.

Fonte: Acervo dos autores, 2023.

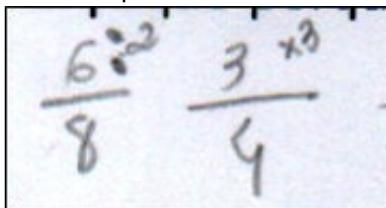
O estudante Victor respondeu na atividade 1: “Pra mim frações equivalentes é quando você divide uma fração por dois e se for ímpar divide por três e o resultado é equivalente a fração que você dividiu”. Aparentemente o estudante fez menção à propriedade das frações equivalentes sendo aplicada na simplificação de frações, processo ilustrado na Figura 1 e que consiste em “dividir o numerador e o denominador da fração dada por um mesmo número maior que 1” (GIOVANNI JÚNIOR; CASTRUCCI, 2018a, p. 143). A fração obtida nesse processo é equivalente a fração dada e com numerador e denominador formados por números menores.

A estudante Zoe também pareceu se referir à propriedade das frações equivalentes em sua resposta na atividade 1, ao responder que frações equivalentes “são aquelas que podem ser multiplicadas ou divididas por o número da fração”.

Embora incompletas, as expressões destacadas sugerem que evocou imagens conceituais relacionadas a propriedade usada para obtenção de frações equivalentes, pois se referem às operações que devem ser realizadas com os termos de uma fração dada para se obter uma fração equivalente a ela.

Zoe utilizou a propriedade das frações equivalentes para resolver a atividade 3, onde escolheu corretamente o item b, justificando sua escolha por meio do esquema mostrado na Figura 5.

Figura 5 – Resposta de Zoe na atividade 3


$$\frac{6 \cdot 2}{8} \quad \frac{3 \cdot 3}{4}$$

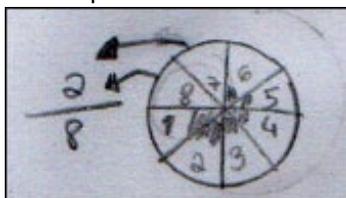
Fonte: Acervo dos autores, 2023.

O esquema sugere que, inicialmente, a estudante observou a figura apresentada na questão e obteve a fração $6/8$, simplificando-a para obter a fração equivalente $3/4$.

O estudante Florisvaldo respondeu na atividade 1 o seguinte: “aquilo que equivale as partes comidas de uma pizza”. O trecho sublinhado sugere que ele associou frações equivalentes com partes de um todo, que em seu exemplo é representado por uma pizza. Suas escolhas indicam que ele evocou imagens conceituais associadas ao processo de ensino e aprendizagem que vivenciou, inclusive mencionando um objeto comum (pizza) em livros didáticos. Além disso, é possível inferir que tais imagens podem estar relacionadas às práticas docentes desenvolvidas no ensino sobre o tema nas séries anteriores.

Dentre os estudantes que escolheram o item d como resposta na atividade 3, Florisvaldo justificou sua escolha dizendo: “O total de partes são 8 e duas estão sem cor”. E Victor apresentou o esquema mostrado na Figura 6 como justificativa.

Figura 6 – Resposta de Victor na atividade 3



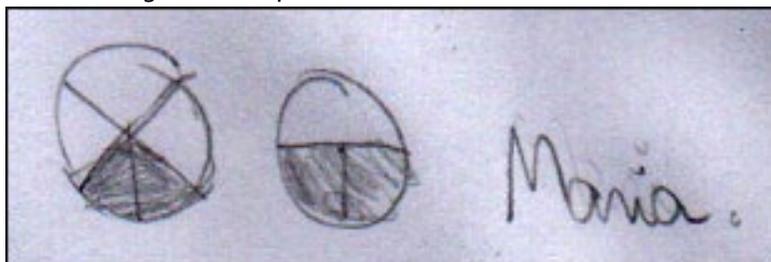
Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A análise realizada a partir das respostas nessa atividade apontam para lacunas no processo de ensino e aprendizagem sobre frações no qual os estudantes estiveram inseridos nos anos anteriores, produzindo imagens conceituais incoerentes com o conceito de frações equivalentes.

Em relação a atividade 5, nenhum dos estudantes utilizou a equivalência de frações para resolver o problema proposto, que dependia da comparação das frações $1/3$ e $2/5$ para se saber qual representa um valor maior. Isso sugere que nenhuma imagem conceitual sobre frações equivalentes associadas à comparação de frações foi mobilizada. No entanto, outras estratégias emergiram.

Os estudantes Adamastor, Victor e Florisvaldo fizeram desenhos representando o objeto mencionado no problema, um pote de açaí, chegando a conclusões diferentes sobre qual das duas frações seria a maior. Mostra-se na Figura 7 o esquema proposto por Adamastor:

Figura 7 – Resposta de Adamastor na atividade 5



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Pode-se perceber no desenho de Adamastor as irregularidades em relação ao tamanho das partes que compõem cada círculo, o que Merlini (2005) chama de desprezo da conservação da área. Dessa forma, a comparação se torna imprecisa e pode conduzir ao erro, como de fato ocorreu. Isso reforça a importância da utilização das frações equivalentes como estratégia que produz resultados matematicamente seguros em relação aos desenhos, embora não seja a única maneira de se alcançar isso. Florisvaldo também utilizou desenhos, como mostrado na Figura 8.

Figura 8 – Resposta de Florisvaldo na atividade 5



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Ao justificar sua resposta, Florisvaldo também argumentou que “o número de baixo da fração de Maria é menor do que a de Natália”, referindo-se às frações que representam a quantidade de açaí que Maria e Natália comeram. Florisvaldo pareceu mobilizar imagens conceituais relacionadas à comparação de frações cujos numeradores são iguais. Nesse caso, quanto menor é o denominador (termo de baixo), maior será a fração.

No entanto, os numeradores das frações desse problema não são iguais. Como no desenho de Adamastor, as figuras desenhadas por Florisvaldo são diferentes e possuem partes de tamanhos diferentes. Assim, o estudante concluiu a atividade de maneira equivocada.

Já as estudantes Nyck e Zoe responderam usando como argumento a afirmação de que $2/5$ é maior que $1/3$, sem justificar essa conclusão.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, considerou-se que as imagens iniciais analisadas, em ambas as categorias de análise, embora não-vazias como tomado por hipótese, se mostraram fragmentadas quando comparadas com a matemática formal (ZANON, 2019), além de não haver conexão aparente entre imagens da definição do conceito e outras partes da imagem conceitual, como aquelas sobre as propriedades e características ligadas ao conceito de equivalência.

Observou-se também a ausência de uma visão utilitária sobre as frações equivalentes em situações que envolviam comparação e ordenação de frações, pela não mobilização de imagens sobre o conceito estimuladas por essas situações.

Ou seja, embora alguns estudantes tenham evocado imagens da definição do conceito, nem sempre atuaram de acordo com ela (VINNER, 1983), especialmente nas situações práticas apresentada na atividade 5.

Percebe-se que a definição do conceito em momento algum foi preponderante, permanecendo inativa enquanto que imagens conceituais sobre propriedades derivadas do conceito foram evocadas no momento da realização das tarefas requeridas, possivelmente determinadas, dentre diversos outros fatores possíveis (VINNER, 1983), por processos cognitivos vinculados ao ensino e à aprendizagem vivenciados pelos estudantes em anos anteriores, os quais lhes forneceram uma gama de exemplos que garantiram alguma experiência prévia para que soubessem lidar com algumas das situações apresentadas na lista de atividades (TALL; VINNER, 1981; VINNER, 1983; TALL, 1988).

Esses resultados apontam para o que Vinner (1983) disse ao afirmar que “a fim de lidar com os conceitos, é necessária uma imagem do conceito e não uma definição de conceito” (p. 293, tradução nossa¹³), de modo que definições de conceito não serão relevantes pois, ao pensar, quase sempre o indivíduo evocará uma imagem conceitual.

REFERÊNCIAS

BEHR, M.; LESH, R.; POST, T.; SILVER, E. Rational number concepts. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.). Acquisition of mathematics concepts and processes. New York: Academic Press, p. 91-125. 1983.

BERTONI, N. E. Educação e Linguagem Matemática IV: Frações e Números Fracionários. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

13 in order to handle concepts one needs a concept image and not a concept definition.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CHEQUETTO, J. J. Uma experiência didática para a aprendizagem de frações: matemática para residentes de uma casa de passagem. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 17. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIOVANNI JR., J. R.; CASTRUCCI, B. A conquista da matemática, 6. São Paulo: FTD, 2018a.

GIOVANNI JR., J. R.; CASTRUCCI, B. A conquista da matemática, 7. São Paulo: FTD, 2018b.

MANDARINO, M. C. F. Números e operações. In: CARVALHO, J. B. P. F. de. (Coord.). Matemática: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 97-134.

MARTINHO, G. A. Ensino de equivalência de frações para compreensão das operações de adição e subtração. 2020. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MENDES, I. A. Matemática e Investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

MENOTTI, R. M. Frações e suas operações: Resolução de Problemas em uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MERLINI, V. L. O conceito de fração em seus diferentes significados: um estudo diagnóstico com alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: Teoria e método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINGUTA, A; ZANON, T. X. D. Ações do futuro professor na condução de discussões matemáticas sobre frações equivalentes. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim.

NUNES, T.; BRYANT, P.; PRETZLIK, U.; BELL, D.; EVANS, D.; WADE, J. Children's understanding of fractions. *Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 509-517, 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P. Paper 3: Understanding rational numbers and intensive quantities. In: NUNES, T.; BRYANT, P; WATSON, A. *Key understandings in mathematics learning*, Londres, Nuffield Foundation, 2009.

SANTOS, V. M. P. dos. (Org.). Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos. Rio de Janeiro: Projeto Fundão, Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS-WAGNER, V. M. Resolução de problemas em matemática: uma abordagem no processo educativo. *Boletim GEPEN*, Rio de Janeiro, n. 53, p. 43-74, 2008.

SILVA, W. R. da. O ensino de matemática na escola pública: uma (inter)invenção pedagógica no 7º ano com o conceito de fração. 2011. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

TALL, D.; VINNER, S. Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, v. 12, p. 151-169, 1981.

TALL, D.; VINNER, S. Concept image and concept definition. *Senior Secondary Mathematics Education*, n. 1983, p. 37-41, 1988.

TALL, D.; VINNER, S. The psychology of the advanced mathematical thinking. In: TALL, David (org.). *Advanced mathematical thinking*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 3-21.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. Teoria e prática de matemática: como dois e dois, volume único. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

VINNER, S. Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, v. 14, n. 3, p. 293-305, 1983.

VINNER, S. The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In: TALL, D. (org.). *Advanced mathematical thinking*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 65-81.

VINNER, S; DREYFUS, T. Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 20, n. 4, p. 356-366, 1989.

ZANON, T. X. D. Imagens conceituais de combinatória no ensino superior de matemática. 2019. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2019.

MATEMÁTICA: DIVISÕES EXATAS E NÃO EXATAS HABILIDADES DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Aline Batista Pacheco Reis
Jocitiel Dias da Silva

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática por muitas vezes não é valorizado. Porém, é relevante destacar a importância deste ensino no processo de aprendizagem do aluno, possibilitando um despertar para questionamentos, investigações, pensamento lógico, agilidade e resoluções de problemas que envolvem situações cotidianas. O professor é o mediador para acontecer esse desenvolvimento, e tem buscado inovações nas metodologias de trabalho para serem aplicadas de maneira em que o aluno desenvolva as habilidades matemáticas e aprenda de forma eficaz.

Dessa forma, para alcançar uma aprendizagem significativa e bons resultados é fundamental atividades que despertem o interesse do aluno em aprender, estabelecendo conexões dos conteúdos vistos na escola e também dos que foram adquiridos no seu cotidiano (AUSUBEL,1982).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) muitas propostas e ideias são apresentadas como forma de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, para o desenvolvimento do ensino da matemática, conceitos, métodos e ideias precisam ser explorados a partir de problemas, ou mediante situações que os alunos precisam desenvolver algum tipo de estratégias para resolvê-las (BRASIL, 1998). Por isso, vale ressaltar a relevância da função de mediador em sala de aula. De acordo com os PCNs, “[...] o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento (BRASIL,1998, p.42)”.

A aprendizagem da criança é um processo incessante e intenso, no qual o professor tem papel importantíssimo. Para tornar essa aprendizagem eficaz, é

necessário trabalhar com atividades lúdicas com finalidade de identificar e estimular no aluno suas múltiplas inteligências. Cada criança apresenta diferentes inteligências, por isso, é necessário que receba estímulos para serem desenvolvidas. Os indivíduos podem não só vir a entender suas inteligências múltiplas como também desenvolvê-las de formas altamente flexíveis e produtivas, dentro dos papéis humanos criados por várias sociedades. Inteligências múltiplas podem ser mobilizadas na escola, em casa, no trabalho ou na rua, isto é, nas várias instâncias de uma sociedade (GARDNER,1994).

Para a ocorrência do processo das inteligências múltiplas, os estímulos precisam acontecer desde o nascimento, pois isto auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse sentido, para garantir a construção de novos saberes são primordiais propostas adequadas para valorizar as múltiplas inteligências de cada aluno, pois, assim, será possível uma aprendizagem efetiva (ZUNA, 2012).

A divisão está presente no cotidiano dos alunos, seja na distribuição ou repartição de objetos. No ensino da Matemática é importante destacar a aprendizagem de divisão exatas e não exatas, pois possibilita a motivação do aluno em desenvolver atitudes, raciocínio lógico e curiosidade na resolução de problemas. Para Vergnaud (2009), a compreensão sobre o conceito de divisão possibilita ao aluno o uso de estratégias e procedimentos que o permitam pensar, questionar, elaborar e solucionar os problemas.

2. INTELIGÊNCIA LÓGICO MATEMÁTICA

A inteligência lógico matemática é uma competência que permite ao aluno articular de modo dinâmico, visando favorecer a resolução de cálculos e medidas conforme o contexto no qual estes estão inseridos; ocorre a partir de um processo que exige a identificação de padrões, no qual se deve conceber, analisar e aplicar técnicas para se alcançar o resultado; é valer-se das demais inteligências múltiplas para consolidar a inteligência lógico matemática, uma relação em teia. Sobre este assunto Gardner e Smole destacam concepções articuladas.

Conforme Gardner (1994) é possível perceber as inteligências múltiplas nas crianças desde cedo, pois demonstram alguma aptidão para determinada inteligência. Uma vez que cada criança tem seu próprio potencial de desenvolvimento, este é aprimorado quando ela vivencia, participa e interage com situações matemáticas que propiciaram o aguçar das habilidades. Nesse sentido, faz-se uma breve descrição acerca da inteligência lógico matemática.

Smole (2000, p.26) afirma:

A dimensão lógico-matemática é normalmente associada à competência em desenvolver raciocínios dedutivos, em construir ou acompanhar longas cadeias de raciocínios, em vislumbrar soluções para problemas lógicos e numéricos, em lidar com números ou outros objetos matemáticos.

Conforme a colocação da autora, a competência lógico matemática está associada a habilidade de aplicar o raciocínio dedutivo e ao mesmo tempo manter o monitoramento do desenrolar do processo cognitivo diante das possíveis soluções para o problema matemático, é saber lidar com o raciocínio em forma de cadeia, espiral e teia, interligando todo o processo do raciocínio.

Inteligência lógico matemática: é definida como uma das inteligências do eixo que engloba as oito inteligências múltiplas. A inteligência logico matemática é aquela que quando acionada, o cidadão desenvolve inúmeras outras habilidades no que se diz respeito ao raciocínio lógico matemático, tanto para soluções de problemas lógicos e outros objetos matemáticos, pois a linguagem lógico matemática quando bem aplicada se une a outras linguagens favorecendo para o desenvolvimento, uma aprendizagem significativa (GARDNER, 1994).

Desta forma, Gardner (1994) afirma:

[...] é confrontando objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre domínio lógico matemático. (GARDNER, 1994, p.100).

Buscando fundamentar a inteligência lógico matemática, Gardner baseou-se em numerosas pesquisas de diversos estudiosos, um deles é o Jean Piaget, psicólogo suíço. Piaget possui um referencial em pesquisas com relação à gênese e ao desenvolvimento do pensamento lógico- matemático.

De acordo com Gardner (1994, p.101), ao observar o comportamento (ação) da criança para com os objetos que a cercam, como a chupeta, o chocalho, o próprio berço e objetos sonoros e visuais, evoluindo para expectativas sobre como os objetos iriam se comportar em outras circunstâncias. Esse desenvolvimento foi documentado por Piaget, diante disso é possível afirmar que o manuseio de objetos é fundamental para a inteligência lógico matemático, para o autor a criança aprende a partir da experiência vivenciada no contexto.

A partir do terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo, o (operatório-concreto) e o quarto estágio (operatório formal), que o raciocínio lógico matemático é evoluído, nesta fase da vida ocorre o desenvolvimento do raciocínio abstrato, habilidades específicas para as fases da vida. Sendo assim, a Matemática deve ser compreendida e estimulada para despertar a maneira de pensar e raciocinar da criança. (PIAGET, 1985).

Reis (2006), afirma que o conhecimento lógico matemático é proveitoso durante toda nossa vida, mas é necessário que seja estimulado.

(...), mas é importante lembrar que estimular o raciocínio lógico matemático é muito mais que ensinar matemática - é estimular o desenvolvimento mental, é fazer pensar. (REIS, 2006, p.9).

O conhecimento lógico matemático deve ser estimulado de maneira que leve a criança a pensar, sendo capaz de resolver problemas matemáticos, realizar cálculos mentais, analisar dados com facilidade, permitindo assim o desenvolvimento da inteligência lógico matemática em diversos contextos.

Diante das pesquisas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento lógico matemático da criança, deixa claro que a partir do momento que a inteligência lógico

matemática é desenvolvida a criança tem capacidade de analisar os problemas com lógica, realizar operações matemáticas e levantar questões científicas. Sendo assim é possível destacar ícones da história científica com essa competência como Einstein, Pitágoras e Newton, estando presente também em inúmeros profissionais da engenharia e arquitetura (PIAGET, 1978).

É fundamental que as inteligências múltiplas sejam estimuladas em sala de aula, promovendo aos alunos um maior desenvolvimento, para tal deve existir uma estimulação adequada para se alcançar o ensino de aprendizagem satisfatório; por isso é fundamental estimular desde cedo as habilidades que giram em torno das inteligências múltiplas.

2.1. Aprendizagem das crianças com inteligência lógico matemática

O Ensino da Matemática tem como um dos objetivos assegurar às crianças importantes experiências de aprendizagens com recursos concretos para que a criança associe e aplique os conceitos matemáticos em um espaço que seja coletivo para que haja interações com outras crianças, essa oportunidade contribui para que experiências possam contribuir para o desenvolvimento da criança partir de suas diferentes aprendizagens, de modo a transpor o conhecimento nos diferentes grupos sociais (BRSIL, 1998).

Dessa forma, alguns autores alegam que para uma aprendizagem ser concretizada, ela deve ser significativa para quem aprende, exigindo uma avaliação da compreensão desses significados por parte do educador e do educando. A partir do entendimento do significado, parte-se para a relação da situação de aprendizagem que está sendo apresentada com as experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes (GARDNER, 1994).

Sabendo que cada indivíduo apresenta diversas particularidades e entendendo a importância da estimulação das competências matemáticas, a escola deve estimular a promoção das inteligências múltiplas, tendo em vista os interes-

ses de cada criança, desenvolvendo as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa desde o nascimento.

Sendo assim, a aprendizagem passa a ser significativa quando transcende métodos de ensino e exige o envolvimento por meio da interação de todas as variáveis que interferem no processo. Essa interação mútua possibilita aos alunos aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo as diversas formas de conceber e expressar seus conhecimentos (GARDNER, 1994).

2.2. Resolução de divisões matemáticas

Conforme os PCNs de Matemática (BRASIL, 1998), a resolução de problemas permite aos alunos o desenvolvimento de informações e conhecimentos matemáticos, possibilitando uma visão acerca dos problemas de matemática, do mundo em geral e tornando possível o desenvolvimento da sua autoconfiança.

Para a aprendizagem da divisão é importante que o aluno entenda a operação matemática “multiplicação” e desenvolva o domínio dos algoritmos. Gardner (1994, p. 23) nos explica que “[...] o domínio da estrutura multiplicativa é a porta de entrada dos raciocínios matemáticos mais complexos”.

Na resolução de problemas que envolvam a multiplicação e divisão o aluno é capaz de alcançar a compreensão das propriedades matemáticas, ideias, pensamentos e conceitos. Essa habilidade de resolver os problemas da multiplicação e divisão está relacionada a ação dos alunos, permitindo-o usar seus conhecimentos prévios para revolver e solucionar os problemas.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve o intuito de apresentar como as atividades didático-pedagógicas de divisões exatas e não exatas podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência lógico matemática de alunos do 6º ano do Ensino Fun-

damental II. Dessa maneira, esta pesquisa insere-se no campo das pesquisas de cunho qualitativo, pois, conforme Minayo (1994, p. 21-22) este tipo de pesquisa “responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”.

Também se realizou a pesquisa de campo pautada nos pressupostos da pesquisa-ação, a qual conforme os estudos de Barbier (2007) é a maneira de pesquisar em que se tem a pretensão de problematizar e transformar, por intermédio da ação planejada e reflexiva determinada realidade.

Dessa forma, foi desenvolvida a pesquisa de campo com alunos de uma escola municipal de Presidente Kennedy, município da região Sul do Estado do Espírito Santo – ES, cujos sujeitos foram 24 discentes do 6º ano do Ensino Fundamental e o seu respectivo professor de matemática, para que seja sondado como tem sido desenvolvida as habilidades de inteligência lógico matemática a partir de atividades didático-pedagógicas pautadas nos conteúdos matemáticos de divisão exatas e não-exatas.

Sobre a técnica de produção de dados de pesquisa pautada no questionário, Gil (1999, p.128), o define “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Ele serve para coletar informações da realidade tanto do ambiente quanto do sujeito da pesquisa.

Assim, esta pesquisa partiu dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação seguindo os seguintes procedimentos, a saber:

No primeiro momento da pesquisa-ação, foi feito a sondagem do contexto escolar e identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa (alunos e professor de matemática do 6º ano). Foi aplicado o questionário enfatizando o desenvolvimento dos alunos quanto a disciplina de matemática. Também foi feito o levantamento por meio de questionário com perguntas fechadas aos sujeitos pesquisados,

isto é, 24 educandos que estão matriculados no de 6º ano do Ensino Fundamental e 1 professor que está responsável por ministrar as aulas da disciplina de matemática para esses alunos.

No segundo momento foi aplicado uma avaliação diagnóstica para os educandos, a partir da sondagem dos conhecimentos lógico-matemáticos que já estão consolidados pelos discentes no que diz respeito a resolução de problemas de divisões exatas e não-exatas; A avaliação foi composta por 5 questões com resoluções de problemas de divisões exatas e não-exatas, as quais possibilitou aos discentes demonstrarem as suas habilidades lógico-matemáticas já estabelecidos, de modo que a pesquisadora possa ter consciência de qual é o nível de desenvolvimento destas habilidades dos alunos.

No terceiro momento da pesquisa, fez-se o planejamento e execução de oficinas que trabalhem sob a perspectiva lúdica os conhecimentos lógico-matemático a partir de resolução de problemas de divisões exatas e não-exatas;

Posto isto, nessa parte, a pesquisadora fez-se a proposição e aplicação de metodologia diferenciada de ensino-aprendizagem de resolução de problemas de divisão exatas e não-exatas, por intermédio de oficinas que partam da premissa da ludicidade, assim, fugindo das práticas didático-pedagógicas engessadas e tradicionais que permeiam as aulas de matemática na Educação Básica.

No quarto momento da pesquisa, realizou-se a segunda avaliação diagnóstica para que se possa ter a compreensão dos conhecimentos que foram angariados pelos discentes a partir das atividades com resolução de problemas.

No quinto e último momento da pesquisa, desenvolveu-se a análise interpretativa, discussão e publicização dos dados por parte da pesquisadora.

Por fim, a pesquisadora apresentou-se suas conclusões a respeito da pesquisa-ação realizada no contexto da sala de aula do 6º ano, o que poderá esclarecer quais são os conhecimentos adquiridos, os que ainda estão em desenvolvimento

e os que precisam ser reforçados para que os educandos possam desenvolver as suas habilidades lógico-matemáticas.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Esta pesquisa contou com a participação dos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II. A proposta de produção de dados e resultados levou em consideração as atividades didáticas- pedagógicas de divisões exatas e não exatas, com intuito de contribuir para o desenvolvimento da inteligência lógico matemática destacando características diferenciadoras em relação às demais na resolução de problemas e desafios matemáticos.

4.1 Questionário aplicado aos docentes

Em análise a aplicação do questionário buscou enfatizar a percepção do professor quanto ao desenvolvimento do aluno na disciplina de matemática, no que tange a inteligência lógico matemática, para isso, o mesmo fez o uso do questionário que faz referência a identificação destas inteligências. O questionário foi composto por 18 itens para marcação com as opções S (Sim, com muita ênfase), s (Sim, com alguma ênfase), n (Não com pouca ênfase) e N (Não com muita ênfase), bem como o indicativo do percentual de cada uma delas.

As perguntas refletem as características alhures mencionados no presente trabalho, que fazem parte dos alunos com altas habilidades, de forma isoladas ou em conjunto, sendo elas: curiosidade, persistência no empenho em satisfazer os seus interesses e questões, ser crítico de si mesmo e dos outros, ter senso de humor altamente desenvolvido, não ser propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais, entender com facilidade princípios gerais, ser sensível à a injustiças tanto ao nível pessoal como social, espírito de liderança, manter relação entre ideias aparentemente diversas, ter facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico.

Contudo, conforme também já mencionado, é preciso estar atento ao aplicar referidos testes, pois, seguindo o pensamento de Gardner (1994), não é aceitável avaliar a capacidade de uma pessoa, apenas com base em resultados de testes.

Após a aplicação do questionário, passa-se a sua análise. A pesquisa aplicada analisou 24 alunos, sob a percepção do professor. Nenhuma das perguntas obteve a resposta n (Não com pouca ênfase), estando todas distribuídas entre as demais opções S (Sim, com muita ênfase), s (Sim, com alguma ênfase) e N (Não com muita ênfase).

A priori, serão apresentados os resultados dos questionários, como forma de análise em números e percentuais, o desempenho dos alunos participantes, sob a visão do docente com base no aporte teórico que sustenta esta pesquisa. Após, passa-se a uma discussão quanto aos resultados obtidos.

Das 18 questões aplicadas, somente uma o percentual maior ficou na resposta N, sendo a de número 14, enquanto todas as demais obtiveram maioria de respostas na S. Apenas três questões obtiveram somente resposta sim, dividindo entre S e s, sendo elas as questões 12, 13 e 15.

As respostas que obtiveram maior percentual de respostas S, foram as questões 1, 6, 7, 8, 11, 12 e 17, sendo a 1 e 8 com 75% e as demais com 70,8% cada.

Isso demonstra que a maior parte dos alunos, na percepção do professor e com base nos dados obtidos, adoram enigmas e senhas; trabalham bem com medidas, números e noções de estatística; gostam de fazer experiências com palitos, água, areia, etc.; percebem a geometria nos objetos e paisagens que vê; preferem usar a razão aos sentimentos; se interessam pelo progresso da Ciência; não se perdem em raciocínios relativamente longos.

As perguntas com mais respostas S tratam-se de questões de cunho pessoal, analisando preferências dos alunos. Essa análise é importante, pois a inteligência múltipla, apesar de também poder ser trabalhada e desenvolvida, torna-se mais fácil quando o aluno possui predisposições e preferências pessoais.

É assim como outra atividade, onde a preferência pessoal do sujeito, torna o processo mais fácil e prazeroso.

Além disso, identificar preferências pessoais também auxilia no desenvolvimento intelectual em geral do aluno, já, que, a partir do momento em que suas preferências são apresentadas, é possível explorar questões mais específicas.

Entretanto, é curioso o fato de que, nos dias atuais, haja um grande número de alunos que não se interessam e nem impõe esforço para compreender a disciplina numérica, conforme afirma Santos e Leal (2017). Contudo, muitas vezes o aluno não se dá conta que a matemática não se resume a tão somente números e operações comuns, mas a todo um conjunto, como, exemplo, os itens que envolvem as perguntas anteriormente mencionadas.

Com relação a resposta S, isto é, sim com alguma ênfase, as maiores porcentagens foram obtidas nas questões 3, 4, 5, 13, 15 e 16, sendo a primeira com 37,5% e as demais com 33,3% cada. Isso demonstra que os alunos apesar de tais pré-disposições, ainda precisam ser melhor trabalhadas, de forma a intensificar e despertar a curiosidade e interesse dos alunos para: gostar de propor problemas de cálculos e outras operações; analisar dados com facilidades; trabalhar bem com médias, proporções e outros esquemas; apreciar a arquitetura; conseguir pensar em conceitos abstratos mesmo sem usar as palavras; gostar de medir coisas. Os gráficos referentes as questões mencionadas, seguem abaixo:

Essas perguntas têm relação com a potencialidade dos alunos. Um estudo aprofundado acerca de tal assunto serve para permitir que essas características sejam melhor trabalhadas. Guenther (2006, p. 31) ensina que “a capacidade e talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado acompanhado e orientado”.

Com relação a resposta N, os maiores percentuais foram observados nas questões 2, 9, 14 e 16, sendo a resposta 14 com 95,8% e as demais com 12,5% cada. A pergunta com maior percentagem, aliás, apesar da resposta não, não implica em algo ruim. A questão era sobre os alunos não terem dificuldades para usar

linguagens matemáticas no computador, como exemplo o programa Excel. Dos vinte e quatro alunos participantes, de acordo com a análise do professor, apenas um possui dificuldades, assinalando a resposta S, que correspondeu a 4,2%. As demais questões assinaladas com N, foram: faz cálculos de cabeça; busca sequência lógica nas ideias; gosta de medir as coisas.

Os dados apontaram que os alunos têm apressado por questões que envolvem enigmas, senhas e problemas matemáticos. Esta estática está em conformidade com o escritor (Antunes 2011), que salienta que nossas inteligências acionam inúmeras estratégias e inferências nas ações que envolvem discernimento para os padrões lógicos, símbolos, numéricos e conceitos gráficos. Para melhor entender o resultado obtido, foi perguntado ao professor titular da turma se os alunos gostam de fazer experiências com palitos, água, areia e outros materiais, com isso, confirma o que foi mencionado por SMOLE (2000, p.63) “Assim os indivíduos podem aprender através de exploração de diferentes pontos simbólicos, das demonstrações cinestésicas, espaciais ou de ligações interpessoais”. Com isso, nota-se que as atividades que envolvem gráficos, códigos, senhas e problemas lógicos, aguçam o interesse dos alunos despertando-os diante dos desafios lançados.

Indivíduos com altas habilidades possuem grande poder de concentração e memorização. Possuem a capacidade de coletar e armazenar inúmeros dados sobre determinada coisa. Além disso, possuem um raciocínio rápido e são capazes de fazer cálculo de cabeça, sem utilizar dedos, papel, tão menos calculador.

Sobre a análise dos alunos entrevistados se estes possuíam a habilidade de fazer cálculo sem qualquer auxílio, que não o cérebro.

Inclusive, uma das características que os indivíduos mais associam à uma pessoa com altas habilidades é exatamente o de fazer cálculos extensos de cabeça, apesar de esta não ser a única, nem a mais atrativa dentre as características que possuem.

Dos alunos entrevistados, na percepção dos professores, os alunos, no geral, gostam de propor problemas de cálculos ou outras operações.

Crianças com altas habilidades também possuem facilidade para análise de dados. Com relação aos alunos participantes da pesquisa, na percepção do professor, a maior possui essa facilidade. A análise de dados, quando não presente como característica do indivíduo, também pode ser estimulada, através da aplicação de técnicas, materiais instrucionais e métodos guiados pelo professor.

Em relação as atividades práticas que envolvem problemas matemáticos com auxílio de recursos, os alunos demonstraram interesse. Ao serem questionados se gostam de realizar tarefas explorando conceitos matemáticos responderam e assinalou-se um resultado de 71%. Com este resultado confirma-se o que foi fundamentado por Smole (2000) de que o trabalho com materiais e recursos didáticos tornam o processo de aprendizagem mais significativa e é fundamental entrelaçar atividade e objetivos, pois a prática deve estar além do manuseio, é preciso criar uma ponte entre conceitos matemáticos e a matemática experimental.

O resultado revela o quão é importante ofertar aos alunos atividades concretas que apresentam conceitos geométricos, e que a partir das mesmas eles podem estabelecer a relação entre conceito matemático e formas geométricas. A autora Smole (2000) destaca que recursos despertam o interesse do aluno, portanto trabalhar com atividades que exploram a geometria usando por exemplo o Tangram permite a execução de um trabalho que engloba uma aprendizagem que pode ser observada e monitorada, isso significa que durante a execução da atividade o professor observa individualmente seus alunos e perceberá como se dá o processo de construção e o uso de suas inferências por eles utilizadas, para assim, aplicar técnicas geométricas e tornar conceitos geométricos concretos.

Esta inteligência acima da média também é responsável pela capacidade do indivíduo em identificar e aplicar relações lógicas em suas ideias, explica Virgolin (2007). Sobre isso, Jean Piaget afirmava que a partir do momento que a inteligência lógico matemática é desenvolvida a criança tem capacidade de anali-

sar os problemas com lógica, realizar operações matemáticas e levantar questões científicas (PIAGET, 1978).

Acerca das características afetivas e emocionais das crianças com altas habilidades, é possível mencionar: “investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem e necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero explica Virgolim (2007).

Outra característica presente em crianças com altas habilidades é o interesse pelo progresso da ciência. A matemática consiste em números, dizem alguns. Contudo, é preciso entender que a matemática, apesar de ser majoritariamente dominada por números, também possui outros aspectos, como, por exemplo, formas geométricas. Devido a isso, está intimamente ligada à arquitetura. Assim, também compõe o questionário avaliativo para análise de altas habilidades dos alunos a apreciação deles pela arquitetura.

Indivíduos com altas habilidades possuem uma capacidade intelectual em geral que é o de utilizar o pensamento abstrato. Assim, processam informações e integram experiências que resultam em respostas rápidas e assertivas (VIRGOLIM, 2007).

É curioso analisar que algumas perguntas, de forma isolada, não aparentam em nada relação com altas habilidades, sendo perguntas simples, aparentemente que apenas avaliam o interesse e as preferências pessoais de cada um.

Crianças com altas habilidades apresentam longos períodos de concentração (VIRGOLIM, 2007). Assim, é importante analisar a concentração dos alunos em raciocínios. Essa característica é observada em diversos relatos que tratam sobre alunos superdotados. Contudo, tal atenção é relativa, geralmente quando o assunto é de seu interesse. Com isso, indivíduos superdotados podem ficar por períodos longos de atenção, sendo tal característica observada ainda em indivíduos com idade precoce.

O questionário aplicado é um norte, até mesmo para os próprios professores, para que possam melhor analisar a percepção e o entendimento dos alunos

quanto ao ensino da matemática, de forma a ser capaz de encontrar os meios mais adequados para desenvolver o conhecimento e as inteligências múltiplas dos alunos, de forma flexível e produtiva.

Assim, entende-se a importância de se levar em consideração a pluralidade da inteligência, pois, desta forma, é possível pensar com mais clareza sobre a organização da escola e seus componentes curriculares. Essa nova concepção da inteligência poderá levar o educador a considerar que qualquer aluno tem capacidade de aprender e se desenvolver, independente do que os testes de QI apontam.

As habilidades de um indivíduo não podem ser limitadas à um teste. A inteligência não pode ser medida, assim, como também, não pode ser conceituada, pois está se trata de um conjunto de habilidades que podem ser incitadas no contexto social (GARDNER, 1994).

O primeiro desafio enfrentado está o de identificar os potenciais dos alunos no ambiente escolar, de forma a desenvolvê-los e desafiá-los. Fazer uso de questionários e teste podem ser uma boa ferramenta, mas não a única. Também é importante utilizar avaliações e analisar o desempenho e desenvolvimento do aluno durante a realização, conforme ensina Virgolim (2007).

Esse questionário teve o intuito de atender o primeiro objetivo específico estipulado ao presente trabalho que dizia respeito à identificação do perfil das crianças com inteligência lógico matemática destacando características diferenciadoras em relação às demais na resolução de problemas e desafios matemáticos.

4.2. Questionário aplicado aos discentes

O questionário buscou conhecer a realidade do aluno de matemática, apresentando suas preferências e percepções sobre o ensino, para tanto, fez-se o uso do questionário que faz referência a identificação destas inteligências. O questionário foi composto por 8 itens para marcação com as opções sim e não, bem como o indicativo do percentual de cada uma delas.

Quadro – 1 Inteligência Lógico- matemática

Itens	Sim	%	Não	%
1. Você gosta de resolver enigmas?				
2. Consegue fazer cálculos de cabeça?				
3. Você gosta de fazer experiências com palitos, água, areia, etc.?				
4. Você é criativo para fazer os desenhos?				
5. Você consegue perceber as formas geométricas nos objetos ao seu redor?				
6. Resolve bem os problemas de matemática?				
7. Você tem interesse e curiosidade pelo avanço da Ciência?				
8. Você é um bom aluno na disciplina de Matemática?				

Fonte: Material adaptado ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. 8.ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2011, pág.: 24.

As perguntas integrantes deste questionário têm o cunho de avaliar as preferências pessoais de cada aluno e suas percepções acerca de suas habilidades.

O questionário foi aplicado com 24 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com questões que buscam entender suas percepções e o seu desenvolvimento no ensino da matemática.

Das oito questões aplicadas, três obtiveram 100% de respostas sim, sendo elas a de número 5, 7 e 8, o que significa que todos os alunos conseguem perceber formas geométricas nos objetos ao redor; possuem interesse e curiosidade pelo avanço da Ciência e se consideram bons alunos na disciplina de Matemática.

Entre as demais questões aplicadas, apenas duas apresentaram percentuais abaixo de 90% para as respostas sim, sendo as de número 2 e 4, sendo percentual de resposta sim 75% e 66,6%, respectivamente. As perguntas diziam respeito à realização de cálculos de cabeça pelos alunos e se eles se consideravam criativos para os desenhos.

As questões de número 1, 3 e 6 obtiveram maior número de respostas sim, sendo um percentual de 91,6%, 95,8% e 96%, respectivamente. As perguntas analisaram se os entrevistados gostam de resolver enigmas, se gostam de fazer experiências com palitos, água, areia, etc.; e se resolvem bem os problemas de matemática.

Algumas perguntas partem de uma autoanálise. Cabe ao aluno apresentar suas percepções sobre si mesmo. O indivíduo tende a se identificar mais com determinadas áreas, por isso, é importante essa avaliação, de ouvir o aluno e suas condições.

Algumas perguntas apresentam uma contradição entre a percepção do professor e autoanálise dos alunos, assim, é preciso estar atento para que as habilidades de um aluno não sejam podadas. A alta habilidade requer, entre tantas outras características, que o aluno se disponha a realizar as tarefas que lhe competem, além disso, a existência de um estímulo pode desenvolver e ampliar essa habilidade.

Por isso, um ponto importante e, que, inclusive será apresentado no manual, ora produto final deste trabalho, é a possibilidade de auto nomeação, isso é, do aluno se auto candidatar a participar de programas e projetos voltados à alunos superdotados.

Neste ponto, é importante, também, ressaltar a relevância da função de mediador em sala de aula. De acordo com os PCNs, “[...] o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento (BRASIL,1998, p.42)”.

Outras perguntas, por sua vez, estão similares à percepção do professor. Aqui, é preciso estabelecer que nem sempre o professor terá domínio e certeza absoluta sobre as habilidades dos alunos, mas, logicamente, é preciso reconhecer sua importância nesse papel.

De forma geral, conclui-se que as respostas obtidas pelos alunos, demonstram que a percepção do professor está de acordo com a autoanálise dos alunos, o que facilita a aprendizagem e a identificação de alunos com altas habilidades.

4.3. Aplicação de resolução de problemas de divisões exatas e não exatas

Inicialmente, tratou-se de identificar crianças com habilidades lógico matemáticas e com altas habilidades. Em segundo momento, a pesquisa consistiu na aplicação de dez questões de resolução de problemas de divisões exatas e não exatas, sendo divididas em dois questionários, contendo cinco questões cada.

No primeiro questionário foram aplicadas questões que consistiam em divisões exatas e não exatas. O resultado foi, em sua maioria, positivo. Analisando o percentual de respostas, o questionário aplicado teve 75% de acertos e 25% de erros. Sendo considerado um valor positivo de respostas. Segundo Pólya (2006), quatro etapas são primordiais no processo de resolução de problemas: Compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e retrospecto; essas etapas devem ser mediadas com auxílio do professor para que o aluno seja o autor do seu próprio conhecimento desenvolvendo suas habilidades e monitorando seu desempenho no processo de divisão.

O segundo questionário consistiu em perguntas que também envolviam a divisão. De forma geral, o questionário obteve um resultado satisfatório, com número de acertos superior ao número de erros.

A primeira pergunta foi “Ana foi a papelaria e comprou quatro caixas de canetas, cada caixa com 60 unidades, totalizando 240 canetas. Ao chegar na sala de aula ela distribuiu as canetas com seus 16 alunos. Quantas canetas cada aluno recebeu?”. 20 alunos acertaram a resposta da questão e 04 erraram o resultado da operação. O resultado alcançado demonstrou que os alunos seguem aprimorando seus conhecimentos no que tange divisão considerando que o resultado obtido foi satisfatório.

Em seguida foi apresentado aos alunos a seguinte questão “Regina tem em sua biblioteca 574 livros. Ela vai doar para 5 escolas da sua cidade. Quantos livros cada escola receberá?”. Nesta, 18 alunos acertaram o resultado final e 06 erraram a resposta. A atuação dos alunos apresentou um resultado que destaca o desenvolvimento lógico matemático seguida de longas cadeias de raciocínios, ou seja, o aluno está a todo tempo gerando estímulos e galgando inteligências como afirma Antunes (2000).

A terceira pergunta foi “Em uma fábrica de doces foi produzido numa tarde 789 barras de chocolates. As barras de chocolates foram colocadas em 3 caixas. Quantas chocolates foram colocados em cada caixa?”. Dos 24 alunos

entrevistados, 22 acertaram as questões e apenas 02 erraram. Na resolução deste problema os alunos apresentaram maior rendimento, o que se pode observar que houve melhor aproveitamento ao verificar a aprendizagem em relação a operação de divisão, assim como afirma (DANTE,1999).

A quarta pergunta foi “Julia tem 1046 figurinhas, ela está arrumando em seus álbuns. Ela usou 43 álbuns. Quantas figurinhas foram colocadas em cada álbum?”. 18 alunos acertaram a questão e 06 erraram o resultado da operação. Durante a resolução deste problema foi importante observou-se que houve um maior rendimento dos alunos em consolidar a operação de divisão, pois na questão de número quatro supracitada, os alunos não obtiveram tanto desempenho. Um ponto importante é fundamentar o ensino do conteúdo de divisão, estimulando ao discente a aprendizagem de forma significativa (AUSUBEL, 1998).

Por último, a pergunta apresentada foi “O senhor Paulo é dono de 5 vacas que produzem 856 litros de leite ao dia. Para levar o leite ao refrigerador ele usou 4 latões. Quantos litros de leite foram colocados em cada latão?”. Dos alunos participantes, 22 alunos acertaram a resposta e 02 erraram o resultado. A resolução de problemas é um caminho metodológico fundamental no processo de ensino- aprendizagem capaz de desenvolver no aluno a capacidade e o gosto pelo o ensino da matemática. Com isso, observa-se na resolução desta situação – problema houve uma capacidade maior dos alunos ao resolver a questão apresentada (POLYA 1995).

O segundo questionário teve uma média de 83% de acertos contra 17% de erros. A média foi superior ao primeiro questionário, o que demonstra um bom desempenho e conhecimento dos alunos acerca das operações matemáticas.

Na percepção do professor, nenhum aluno obteve resposta S para todas as perguntas. Também não houve nenhum aluno que tenha respondido sim para todas as perguntas. Com relação às questões exatas e não exatas, 6 alunos acertaram todas as questões, mas, ainda, assim isso não os classifica com altas habilidades.

Importante informar que dentre os alunos entrevistados nenhum apresentou alguma alta habilidade ou superdotação. Isso, porque, no geral, alunos com altas habilidades tendem a se destacar dos demais de forma perceptível.

A inteligência lógico matemática facilita a capacidade de desenvolvimento, para tanto, não é apenas útil no campo da ciência, mas de uma forma em geral. Na escola, essa inteligência é desenvolvida ainda quando pequeno, por isso, estimulá-la em alunos do 6º ano se mostra de extrema valia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa que buscou compreender como atividades didático-pedagógicas de divisões exatas e não exatas podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência lógico matemática de alunos do sexto ano de escolarização do Ensino Fundamental II, foi desenvolvida no município de Presidente Kennedy. Os dados obtidos por meio de questionários, e os resultados tabulados foram organizados em gráficos e analisados a luz dos autores que são o suporte teórico desta pesquisa: Gardner, Dante, Smole, Poyla e outros.

A pesquisa organizou-se em realizar com a turma uma sondagem dos seus próprios conhecimentos lógicos matemáticos já consolidados, a partir da aplicação e resolução dos problemas matemáticos envolvendo a divisão exata e não exata, os dados coletados observaram-se que 70% da turma tem potencial para executar a operação matemática, permitindo vislumbrar o aproveitamento do seu conhecimento.

Percebe-se a importância do estimular as habilidades lógicas matemáticas para o desenvolvimento dos alunos, pois ao realizarem a resolução dos problemas matemáticos a outra parte da turma apresentou-se o índice de 30%, não obteve grande aproveitamento.

Cada participante contribui para o aprendizado, o aluno é o autor do seu próprio conhecimento, mas ele necessita da mediação do professor e do suporte familiar, ou seja, o aprendizado só é concretizado quando a criança capta a funcionalidade do saber adquirido.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. 8.ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes. 1998.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC, 1998.
- DANTE, L. R. **Avaliação em Matemática**. São Paulo: Ática, 1999.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente – A Teoria das inteligências Múltiplas**, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: um programa para a escola**. São Paulo, SP: EPU, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social. Teoria e método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PÓLYA, George. **A arte de resolver problemas: Um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- REIS, Silva Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático**. Campinas: Papyrus, 2006.

SANTOS, Suesia Cristina Teodozio dos Santos; LEAL, Carla Cristina Rodrigues. **O desinteresse dos alunos para com a matemática e as dificuldades enfrentadas por professores para ensinar a disciplina no ensino médio.** 11ª Jornada Acadêmica da UEG campus Santa Helena de Goiás. V. 11 (2017): O papel da universidade na formação profissional e o mercado de trabalho.

SMOLE, Kátia Stocco. **A matemática na educação infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade:** problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução: Maria Lucia Faria; revisão técnica Maria Tereza Carneiro Soares. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação.** Encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ZUNA, Andrea Sofia Caseiro. **A promoção da Inteligência linguística e da Inteligência lógico-matemática nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Beja. 2012.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO COM O SANEAMENTO BÁSICO

Amauri Gomes Januário
Juliete de Oliveira Silva Araújo
Rosana Marchiori Areia
Terezinha Ornelas de Azevedo
José Geraldo Ferreira da Silva
Luana Frigulha Guisso

1. INTRODUÇÃO

Ações que envolvem a educação ambiental se manifestam como espaço para discussões, diante das crises surgidas ao longo da história e que culminam na contemporaneidade. Percebe-se várias preocupações: crise hídrica, riscos do esgotamento ecológico e o crescimento das desigualdades sociais. O ambiente escolar se torna, assim, um espaço de fomento para o desenvolvimento da consciência ambiental e mudanças no quadro constatado.

Por outro lado, em virtude de sua essencialidade à sobrevivência, e por ser considerada uma meta de interesse coletivo, o saneamento básico, entendido como fator de saúde pública e que envolve os cinco itens (abastecimento de água, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos, manejo e drenagem de águas pluviais e controle de vetores). Isso se constitui direito social e, por essa razão, precisa ser garantido pelo poder público. No entanto, as reais condições de muitos países, inclusive o Brasil, são de deficiência, e mesmo de ausência total, de serviço público de saneamento básico. O assunto tem importância primordial, tanto para o universo estudantil como para a sociedade em geral.

Levando-se em consideração a relevância do assunto para os dias atuais, o presente artigo é parte da avaliação da Disciplina de Educação e Tecnologia Ambiental do curso de Mestrado do Instituto Vale do Cricaré – UNIVC e traz como título Educação Ambiental: a relação dos estudantes de uma escola da rede estadual de ensino com o saneamento.

Diante dos dados postos até aqui, levanta-se o problema da pesquisa: que relação ocorre entre os estudantes de uma escola da rede estadual de ensino com o Saneamento Básico, a partir das ações da Educação Ambiental?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como os estudantes percebem o serviço de saneamento básico que recebem em suas residências. Os objetivos específicos desdobraram-se nos seguintes: o primeiro foi apresentar breve histórico destacando a evolução do saneamento ao longo dos séculos, tanto no contexto global como no Brasil, com o propósito de entender a busca dos seres humanos que, desde o surgimento das primeiras civilizações, procuraram encontrar meios de melhorar sua qualidade de vida por meio de inovações sanitárias que evoluíram com o tempo devido ao aumento tecnológico e do conhecimento humano; o segundo consistiu de elaborar e aplicar uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de São Mateus/ES. Responderam a um questionário com perguntas sobre o serviço de saneamento básico em suas casas; e o terceiro objetivo específico constou de sistematizar e analisar as informações coletadas com a pesquisa, a partir da confecção de gráficos e discussões pertinentes.

Foi utilizado como metodologia, o levantamento bibliográfico, a fim de subsidiar o referencial teórico, com o uso dos estudos de Cavinatto (1996), Rezende e Heller (2002), Barros (2014) e outros. Também foi feita pesquisa de campo, por meio de um formulário na plataforma virtual *Google Forms*. E com os dados coletados e analisados, foram discutidos os resultados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Saneamento básico: contexto histórico global

Desde o surgimento das primeiras civilizações na antiguidade, o ser humano, por meio de observação e experiências passou a perceber que o seu bem estar físico estaria relacionado ao consumo de água limpa e à forma que lidava com os seus dejetos. Sanear, é uma palavra proveniente do latim e significa tornar saudável, habitável, higienizar e limpar. De acordo com BARROS (2014), o saneamento é um conjunto de medidas para preservar as condições do meio ambiente, prevenindo doenças e melhorando as condições da saúde pública.

A história dos seres humanos foi fundamentada em centenas de anos de luta pela sobrevivência da espécie. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a busca por sanear a humanidade foi um dos principais objetivos da humanidade por milhares de anos, ou seja, limpar suas necessidades básicas sempre foi sempre uma grande necessidade. Segundo Rezende e Heller (2002, p. 24):

Os cuidados de saúde não são apenas uma coisa moderna nos dias de hoje, evidências arqueológicas mostram que os babilônios no ano 3750 a.c., os egípcios já haviam instalado coletores de esgoto na cidade-estado de Nipur em 2750. tinham dutos de cobre no palácio do faraó Quéops, e por volta de 2000 a.c. começaram a usar sulfato de alumínio na purificação de água.

Conforme Barros (2014, p 17)

Na Índia havia escritos sânscritos sobre cuidar da água a ser consumida, armazená-la em recipientes de cobre, filtrá-la sobre hulha, fervê-la no fogo aquecê-la ao sol ou inserir uma barra de ferro. É esquentado na massa líquida, depois filtrado através de areia e cascalho grosso.

De acordo com Silva (2016), a cidade de Cnossos, na Ilha de Creta, teve um sistema de drenagem construído em pedra e terracota, com um coletor final de

águas residuais que descarregava a uma distância considerável da sua origem. Da mesma forma, os romanos, ao longo da história revolucionaram a engenharia em seu tempo, construindo quilômetros de aquedutos responsáveis pelo transporte de água para abastecer as fontes públicas e os banhos comunais. Sobre esse tema, Rezende e Heller (2002, p. 38) concluem que:

Se os gregos foram os pioneiros da medicina racional e preventiva, os romanos foram os grandes engenheiros que aliaram a tecnologia da construção à herança científica dos gregos. Construíram grandes redes de esgotamento sanitário e banheiros, além de outros sistemas sanitários, mostrando em suas obras a grande preocupação do Estado com as necessidades coletivas, o que determinou o alto nível de cobertura do abastecimento de esgoto.

Um dos mais antigos sistemas de esgoto do mundo foi construído na cidade de Roma e tinha como função, drenar os pântanos locais e remover os detritos da cidade, despejando-os no Rio Tibre. A Cloaca Máxima, foi construída no século VI a.C., com base na engenharia Etrusca e foi mantida em bom estado durante toda a Roma Imperial.

No final do Império Romano do Ocidente e o início da Idade Média, as crises políticas, econômicas e religiosas contribuíram para a proliferação de doenças ocasionadas pela falta de saneamento e higiene nas vilas e feudos. Devido à dificuldade de encontrar água, grande parte das pessoas cavavam poços próximos a fossas que contaminava a água por eles consumidas.

Durante a Idade Média, a lepra foi uma das doenças mais comuns e aterrizantes desse período ao ponto de a Igreja Católica perseguir e incentivar as pessoas a também perseguirem os doentes. ROSEN (1994) afirma que “durante os séculos VI e VII, a enfermidade começou a se espalhar sobre a Europa, passando a ser um sério problema social e sanitário. Endêmica, especial entre os pobres, alcançou um pico aterrador nos séculos XIII e XIV.”

Com o advento do processo de industrialização na Europa do século XVIII, o êxodo rural forçou grande parte da população que antes viviam no campo a migrarem para as cidades que passaram a receber um grande volume pessoas que se aventuravam em busca de melhores condições de vida e trabalho. Porém, a infraestrutura precária aliada à falta de higiene provocou novos surtos de doenças e epidemias. Conforme aponta Cavinatto (1996, p. 21),

Na Inglaterra, França, Bélgica e Alemanha as condições de vida nas cidades eram assustadoras. As moradias ficavam superlotadas e sem as mínimas condições de higiene. Os detritos, como lixo e fezes, eram acumulados em recipientes, de onde eram transferidos para reservatórios públicos mensalmente e, às vezes, atirados nas ruas. Como as áreas industriais cresciam rapidamente, os serviços de saneamento básico, como suprimento de água e limpeza de ruas, não acompanhavam esta expansão, e como consequência o período foi marcado por graves epidemias, como a Cólera e a Febre Tifoide, transmitidos por água contaminada e que fizeram milhares de vítimas assim como a Peste Negra, transmitida pela pulga do rato, animal atraído pela sujeira.

Já no século XIX, a partir das descobertas do microbiologista e químico francês Louis Pasteur, foi possível começar a entender alguns processos de transmissão de doenças e a partir de então, ficou evidente a importância de práticas de higiene como ferver ou filtrar a água antes de beber e lavar e armazenar adequadamente os alimentos, evitando assim, a contaminação por bactérias patogênicas. De acordo com (MIRANZI et al, 2010) a atuação médica passou a enfrentar o choque entre as ideias tradicionais, que atribuíam as epidemias aos “ares corrompidos” a as teorias da medicina moderna que se baseavam nos conceitos da microbiologia e fisiologia.

2.2. História do saneamento básico no Brasil

Os primeiros habitantes do Brasil viveram durante milhares de anos em comunidades em meio a natureza e tinham o hábito de sempre se banhar nos rios.

Como possuíam um imenso território à sua disposição e viviam em grupos isolados, a questão do saneamento básico não era motivo de preocupação para esses povos. Segundo os autores Rezende e Heller (2002), a utilização da água pura e os hábitos salútares que os índios possuíam, como banho diário, locais específicos para fazer suas necessidades fisiológicas e o descarte de resíduos, proporcionaram aos índios uma saúde estável.

No decorrer dos anos de colonização, os portugueses necessitaram de introduzir no Brasil, a mão-de-obra escrava oriundas do continente africano. Assim, com a chegada dos africanos trazidos para trabalhar inicialmente nas lavouras de cana-de-açúcar, houve uma alteração na “ordem natural” existente aqui na colônia portuguesa. De acordo com Cavinatto (1996, p. 16), “com a chegada dos colonatos europeus e do trabalho escravo, espalharam-se várias doenças contra as quais os nativos não tinham defesas naturais em seus corpos”.

Doenças como varíola, catapora e sarampo eram comuns e quase sempre resultavam em epidemias que dizimavam grande quantidade de pessoas. Com os portugueses foram chegando ao Brasil algumas preocupações sanitárias como a construção de chafarizes em praças públicas para a distribuição de água para a população, transportada pelos escravos.

Em 1808, com o advento da transferência da corte real portuguesa para o Rio de Janeiro algumas medidas sanitárias foram tomadas. De acordo com Cavinatto (1996) foram criadas leis que fiscalizavam os Portos e evitavam a entrada de navios com pessoas doentes. Os arcos da Lapa foram o primeiro aqueduto a ser construído no Brasil, em 1723. Durante todos os anos em que a escravidão vigorou no Brasil, nas cidades escravos eram utilizados para carregar potes e barris cheios de dejetos até os rios onde eram lavados para serem reutilizados. Porém, com o fim da escravidão em 1888, foi necessário encontrar outras soluções para o saneamento no Brasil.

Com a Proclamação da República no Brasil, por meio da Lei número 43 de 18 de junho de 1892, as questões de saúde pública passaram a ser de responsabi-

lidade do Estado. Todavia, essa alteração não significou a melhoria do problema sanitário no país. Segundo Miranzi et al (2010, p. 32),

Entre 1890 e 1900, o Rio de Janeiro e as principais cidades brasileiras continuaram a sofrer por varíola, febre amarela, peste bubônica, febre tifóide e cólera, que mataram milhares de pessoas. Diante dessa situação, os médicos higienistas receberam incentivos do governo federal e passaram a ocupar cargos importantes na administração pública. Em troca, assumiram o compromisso de estabelecer estratégias para o saneamento das áreas indicadas pelos políticos.

Em 1894, foi criado o primeiro Código Sanitário do Estado de São Paulo com o objetivo de exercer um maior controle sanitário sobre as epidemias. Em 1900, no Rio de Janeiro, para combater a Peste Bubônica foi criado o Instituto Soroterapêutico (MIRANZI et al, 2010).

Em 1902, Rodrigues Alves assume a presidência do Brasil e encontra uma situação sanitária caótica. O Rio de Janeiro, capital do Brasil da época, sofria com epidemias de várias doenças e nesse contexto, em 1903, foi nomeado o médico sanitário Oswaldo Cruz para assumir o cargo de Diretor Geral de Saúde Pública, o que equivaleria hoje ao Ministério da Saúde. Segundo Cavinatto (1992), Oswaldo Cruz iniciou uma “cruzada” contra as epidemias. Para acabar com os criadouros de insetos e também focos de roedores, sua equipe utilizou todos os meios disponíveis para limpar casarões, ruas e terrenos. A campanha teve ótimos resultados, porém, enfrentou polêmicas, pois a maioria da população não acreditava que os animais pudessem veicular doenças. A campanha, acabou gerando resistência em parte da população, que resultou na “Revolta da Vacina”. De acordo com Porto (2003, p. 31),

Em 1904, a cidade foi devastada por uma epidemia de varíola. Oswaldo Cruz encaminhou ao congresso uma legislação repetindo a obrigatoriedade da vacinação, introduzida já em 1837, mas nunca respeitada. Quando informado da oposição pública às opiniões então ele começou

uma campanha militar. Ele dividiu a cidade-estado em distritos e criou uma polícia sanitária, incumbida de desinfetar casas, caçar camundongos e matar mosquitos. Com a introdução da vacinação obrigatória, a Unidade de Saneamento entrou nas casas e vacinou as pessoas. Isso causou repulsa pela forma como foi feito. A maioria da população permanece inconsciente e teme os efeitos que as injeções de fluidos desconhecidos podem ter no corpo das pessoas. grupos antigovernamentais gritaram contra as medidas totalitárias. Quase toda a imprensa foi contra Oswaldo Cruz, ridicularizando suas ações com charges e artigos.

Outra personalidade que merece ser destacado na questão sanitária brasileira é o engenheiro sanitário Saturnino de Brito. Considerado o pai da engenharia sanitária e ambiental no país foi responsável por diversas obras sanitárias, como sistema de distribuição de água e esgotamento sanitário em diversas capitais do país. Uma de suas principais obras foi o canal de drenagem da cidade de Santos, construído em 1907 para evitar a proliferação de insetos em áreas alagadas, que ainda hoje está em operação.

Um século depois, embora muitos avanços tenham ocorridos, os problemas de saúde pública e de poluição do meio ambiente continuam obrigando a humanidade a encontrar soluções de saneamento para a coleta e o tratamento dos esgotos, para o abastecimento de água segura para o consumo humano, para a coleta e o tratamento dos resíduos sólidos e para a drenagem das águas de chuva.

Pode-se afirmar que houve uma grande evolução no que se refere ao uso de mecanismos frutos do desenvolvimento científico e tecnológico para esse controle, porém, com o crescente populacional, o êxodo rural e o consumo exagerado por parte da população ainda vivemos um imenso desafio, principalmente em conscientizar as pessoas de que preservar o meio ambiente é investir em nós mesmos e no futuro das próximas gerações.

Segundo SANTOS (2022), saneamento básico é um conjunto de serviços, infraestruturas e instalações de abastecimento de água, esgotamento sani-

tário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e drenagem de águas pluviais urbanas. O novo Marco Legal do Saneamento, foi sancionado em julho de 2020, e reúne uma série de regulamentações que visam a expandir os serviços de saneamento básico no país e estabelecem novas metas para universalização do acesso ao saneamento como 90% da população com acesso à coleta de esgoto até 31 de dezembro de 2033 e 99% da população com acesso à água tratada até 31 de dezembro de 2033.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi uma escola estadual de ensino fundamental e médio localizada no município de São Mateus, região norte do estado do Espírito Santo. Embora seja uma escola central, localizada no coração da cidade, atende uma clientela muito diversificada, vinda de vários bairros da cidade e também de algumas comunidades rurais do município. Tem seu próprio espaço físico, localização e acesso conveniente. Terreno plano e um prédio de dois andares com capacidade para atender um total de 2.208 (dois mil, duzentos e oito) estudantes. Atualmente atende a 1.486 (mil quatrocentos e oitenta e seis) estudantes com perfis bastante diversificado do ponto de vista socioeconômico e cultural e com faixa etária entre 15 (quinze) a 45 (quarenta e cinco) anos de idade, quase todos oriundos da rede pública de ensino.

3.1. Organização do questionário

O questionário com as perguntas da pesquisa, foi aplicado aos estudantes das turmas de primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino. O formulário do questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms*, que é um serviço gratuito do *Google* para criar formulários *online*. Segundo o site de tecnologia *Techtudo.com* (2018, p. 2) é:

O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações.

Foram elaboradas e aplicadas as perguntas em um período de dois meses, no ano de 2022, para as turmas citadas. As perguntas giraram em torno do espaço de moradia e de outros fatores: moradia em zona urbana ou rural, renda mensal da família, água consumida, rede de esgoto, dentre outros.

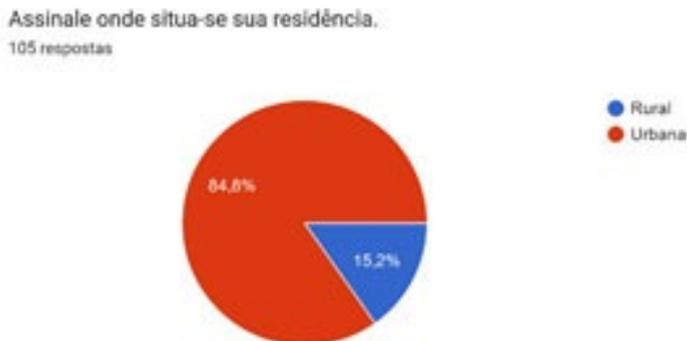
3.2. Aplicação do questionário

A coleta dos dados foi realizada por meio de aplicação do questionário, contendo questões fechadas e abertas, questões essas, que são de grande relevância para o entendimento do tema saneamento básico. Os formulários com as perguntas foram respondidos de forma *online*, por meio de um *link* disponibilizado nos grupos de *WhatsApp* dos estudantes que responderam as questões nos seus próprios aparelhos de telefone celulares e de forma voluntária. A partir das respostas do questionário, foi realizada uma análise dos dados e gráficos relativos aos questionamentos sobre a percepção dos estudantes acerca do serviço de saneamento que os mesmos recebem em suas residências.

4. REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Na primeira questão (Gráfico 01), foi solicitado aos estudantes que assinalassem onde situava a sua residência. Conforme as respostas obtidas, 84,8% deles disseram que moram na zona urbana e 15,2% na zona rural. O que nos faz observar que a grande maioria reside no meio urbano.

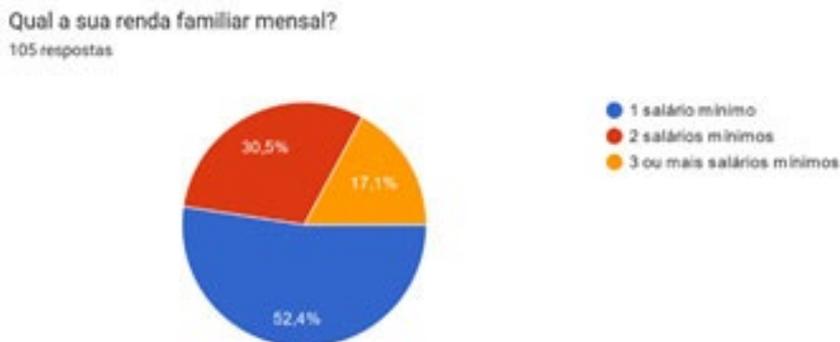
Gráfico 1 – local de residência



Fonte: Pesquisa dos autores

Com relação à renda mensal das famílias, 52,4% dos estudantes responderam que sua renda familiar é de 1 (um) salário mínimo, enquanto 30,5%, de 2 (dois) salários mínimos e apenas 17,1% deles responderam que possuem renda de 3 (três) salários ou mais. Em se tratando de um público de escola de educação básica da rede pública, não é difícil concluir que esses dados retratam a realidade de grande maioria da população no Brasil. (Gráfico 2).

Gráfico 2: Renda familiar mensal

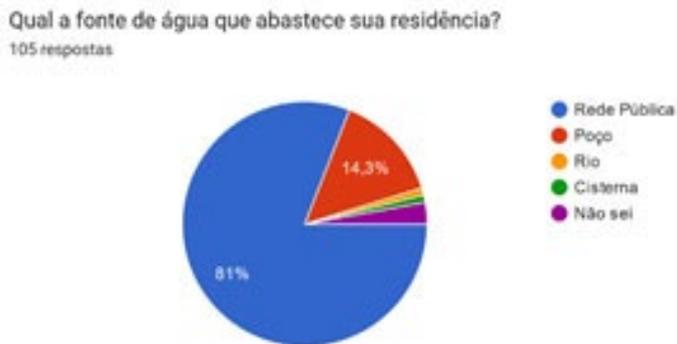


Fonte: Pesquisa dos autores

Foi questionado aos estudantes (Gráfico 3), qual é a fonte de água que abastece as suas residências e como resposta, foi obtido os dados abaixo: 81% disseram que recebem água da rede pública, 14,3 utilizam água de poço, 2,9 disseram não

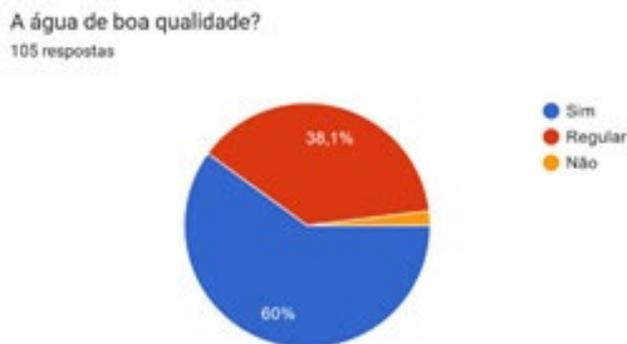
saber, 1% água do rio e 1% água de cisterna. Em relação à qualidade da água consumida (Gráfico 4), 60% responderam ser de boa qualidade enquanto 38,1% consideram a qualidade da água regular e para 1,9% a água consumida não é de boa qualidade.

Gráfico 3 – origem da água consumida



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 4 – qualidade da água consumida

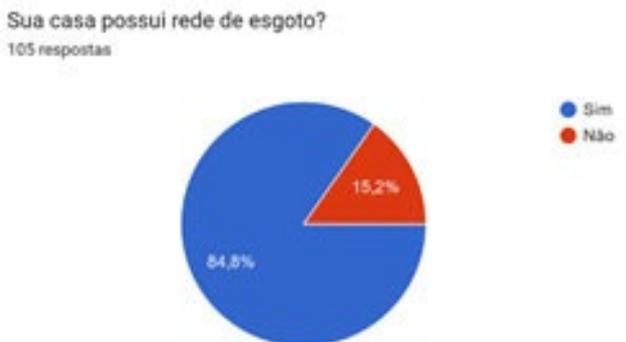


Fonte: Pesquisa dos autores

Para os que responderam que a água que consomem não é de boa qualidade, foi feito um questionamento a respeito dos problemas encontrados na água (Gráfico 5), ficando assim: para 29,7% a água tem gosto, para 20,3%, a água apresenta coloração, para 3,1% apresenta sujeira e para 46,9% deles, outro tipo de problema. Em um outro levantamento da pesquisa, foi perguntado aos estudantes

se em suas casas havia falta de água e se havia, com que frequência se dava. As respostas representadas no gráfico 6 mostram que em 59% das casas dos entrevistados não acontece falta de fornecimento de água, para 34,3% falta água apenas na época da seca, para 5,75 há falta de água uma vez por semana e para 1% dos entrevistados há falta de água duas vezes por semana.

Gráfico 5 – problemas com a água consumida



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 6 – falta de água

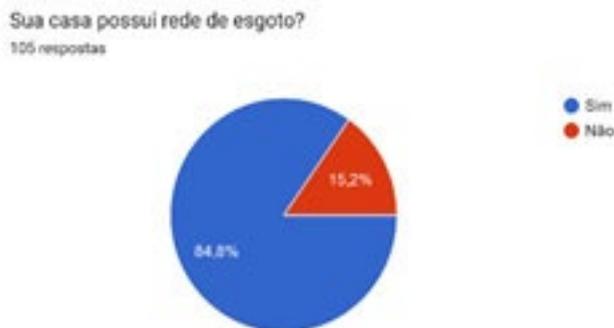


Fonte: Pesquisa dos autores

Os estudantes também foram questionados se contam em suas residências com o serviço de coleta de esgoto (Gráfico 7), sendo que 84,8% responderam que sim, contam com o serviço e 15,2% responderam que não possuem o serviço em suas casas. Questionados se eles sabiam qual era o destino do esgoto produzido

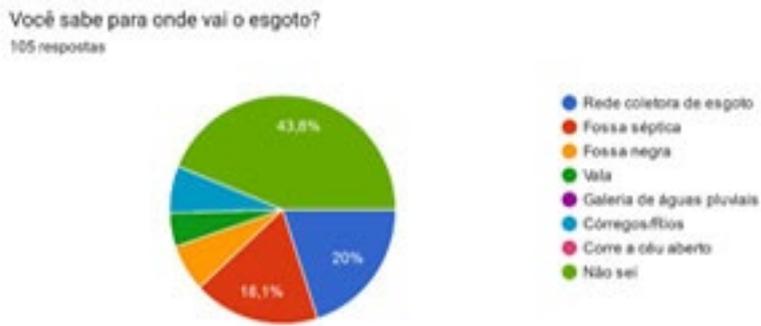
em suas residências (Gráfico 8), 43,8% disseram não saber o destino, 20% disseram que o esgoto vai para a rede coletora, 18,1% disseram utilizar fossas sépticas, 6,7 fossas negras, 6,7% disseram que o destino do esgoto são os córregos e rios e 4,8% para valas.

Gráfico 7 – rede de esgoto



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 8 – destino do esgoto



Fonte: Pesquisa dos autores

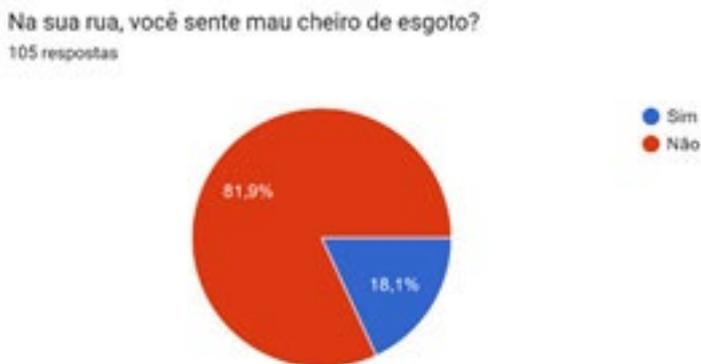
Perguntados se existem pontos de vazamento de esgoto próximos à suas residências (Gráfico 9), 79% dos estudantes entrevistados disseram que sim, enquanto 21% deles responderam que não. Também foi questionado aos estudantes se eles sentiam cheiro de esgoto na rua onde moram (Gráfico 10) e como resposta, 81,9% deles responderam que não enquanto 18,1% disseram que sim, sentem o cheiro do esgoto.

Gráfico 9 – vazamento de esgoto



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 10 – cheiro de esgoto

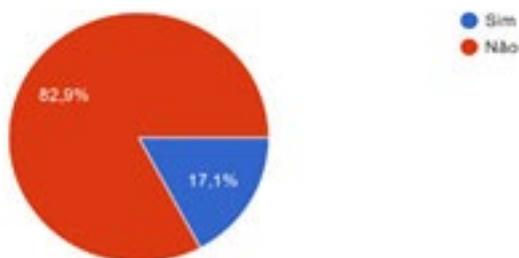


Fonte: Pesquisa dos autores

Outra pergunta feita foi se na rua onde residem, quando chovem, eles percebem água saindo pelas tampas do esgoto. Em resposta, 82,9% dos estudantes disseram que não, enquanto 17,1% deles responderam que sim. Questionados sobre se a rua onde moram é pavimentada (Gráfico 12), 77,1% dos estudantes entrevistados responderam que sim, e 22,9% que não.

Gráfico 11 – vazamento de água na rede de esgoto

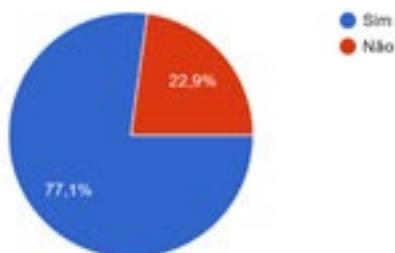
Na sua rua, quando chove, você verifica água saindo pelas tampas de esgoto?
105 respostas



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 12 – Pavimentação de ruas

Sua rua é pavimentada?
105 respostas



Fonte: Pesquisa dos autores

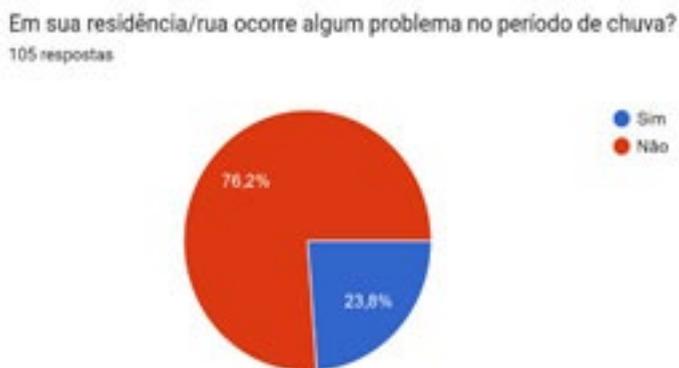
Em outro questionamento, foi indagado aos estudantes se existe sistema de drenagem na rua onde moram (Gráfico 13). Como resposta, 52,4% disseram que a drenagem é em forma de bueiro, 24,8% disseram que não há sistema de drenagem, 3,8% disseram que a drenagem se dá por meio de canaleta, 3,8% por meio de boca de lobo e 15,2% não marcaram nenhuma das opções oferecidas. Questionados sobre se em suas casas/ruas, em época de chuvas, ocorrem algum tipo de problema (Gráfico 14), 76,2% dos estudantes entrevistados responderam não, enquanto 23,8% responderam que sim.

Gráfico 13 – sistema de drenagem



Fonte: Pesquisa dos autores

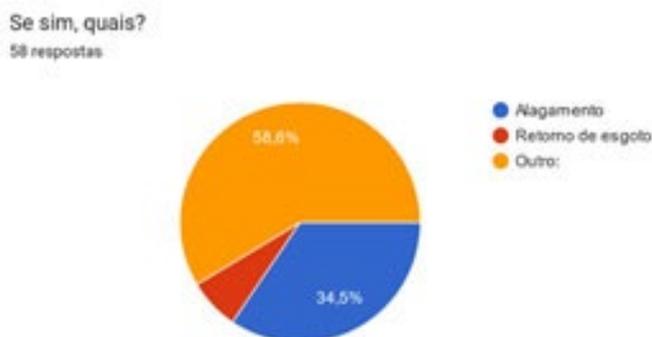
Gráfico 14 – problemas no período de chuvas



Fonte: Pesquisa dos autores

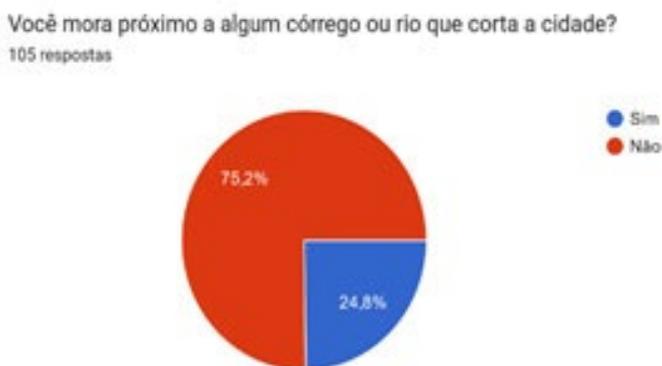
Ainda sobre os problemas em períodos de chuva, foi perguntado aos que responderam “sim”, que tipo de problema ocorre (Gráfico 15). Como resposta, 34,5% destes disseram que sofrem com alagamento, 6,9% com retorno de esgoto e 58,6% não assinalaram que sofrem com outros tipos de problema. Ainda, neste questionário, foi perguntado aos estudantes se eles moram próximo a algum córrego ou rio que corta a cidade (Gráfico 16). 75,2% deles responderam que sim e 24,8%, que não.

Gráfico 15 – problemas no período de chuvas



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 16 – residências próximas a córregos

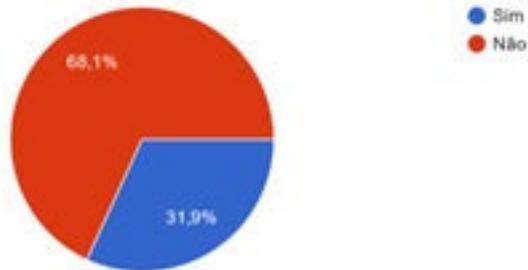


Fonte: Pesquisa dos autores

Na sequência, foi perguntado àqueles que moram próximos a córregos/rios, se existem vegetação para proteger as margens dos mesmos (Gráfico 17). Nesse questionamento, 68,1% responderam que não e 31,9% deles responderam que sim.

Gráfico 17 – vegetação às margens dos córregos

Se sim, você vê nas margens do rio ou córrego vegetação para protegê-lo?
69 respostas

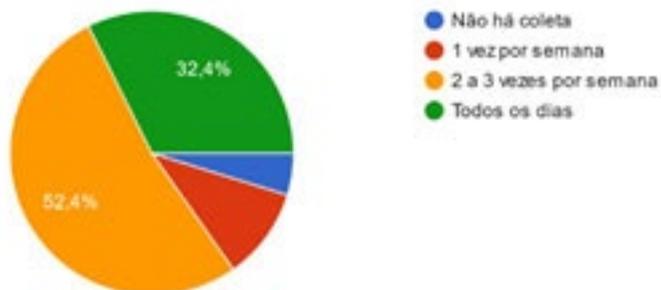


Fonte: Pesquisa dos autores

Sobre a coleta dos resíduos sólidos (lixo), foi perguntado aos estudantes entrevistados com que frequência esse material é recolhido em suas residências (Gráfico 18). Dessa forma, 32,4% disseram que a coleta é feita todos os dias, 52,4%, de duas a três vezes na semana, 10,5% uma vez na semana e 4,8% disseram que nas suas residências não há serviço de coleta de lixo. Para os que responderam que no local onde moram não há coleta de lixo, foi perguntado qual é o destino dos resíduos por eles produzidos (Gráfico 19). Destes, 69,6% disseram que os resíduos são levados pela caçamba, 22,8% disseram que o lixo é queimado e 7,6% que o lixo é enterrado.

Gráfico 18 – Coleta de resíduos sólidos (lixo)

Há coleta de resíduo sólido (lixo)? Com que frequência?
105 respostas

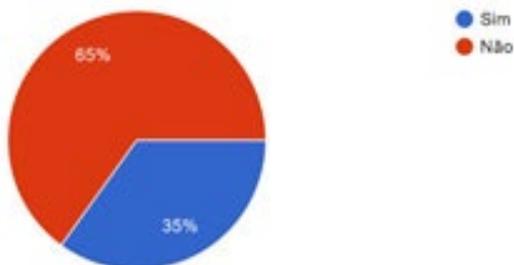


Fonte: Pesquisa dos autores

Seguindo com o questionário, foi perguntado aos estudantes se existe coleta seletiva (recicláveis) em suas residências e com qual frequência (Gráfico 20). Os mesmos responderam que 54,3% deles não possuem coleta, 20% possuem coleta uma vez por semana, 18,1% possuem coleta de duas a três vezes por semana e 7,6% dos educandos possuem coleta seletiva todos os dias. Conclui-se assim que a grande maioria não possuem coleta seletiva. Na análise abaixo (Gráfico 21), foi pedido que os estudantes dissessem se na rua em que eles residem os mesmos viam lixo nas grades de drenagem ou de bocas-de-lobo após as chuvas. Assim, 65% deles disseram que não e outros 35% disseram que sim, eles veem lixo nas grades de drenagem ou nas bocas-de-lobo. Conclui-se assim que a grande maioria não vê.

Gráfico 20 – coleta seletiva (recicláveis)

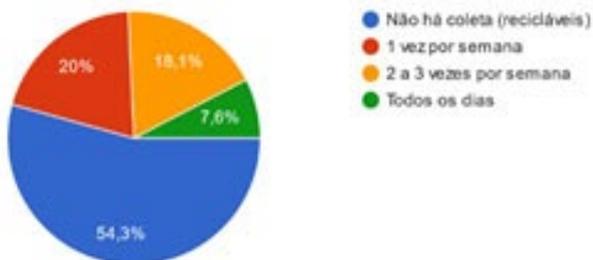
Na sua rua, você vê lixo nas grades de drenagem ou bocas-de-lobo, após as chuvas?
103 respostas



Fonte: Pesquisa dos autores

Gráfico 21 – lixo nas bocas-de-lobo

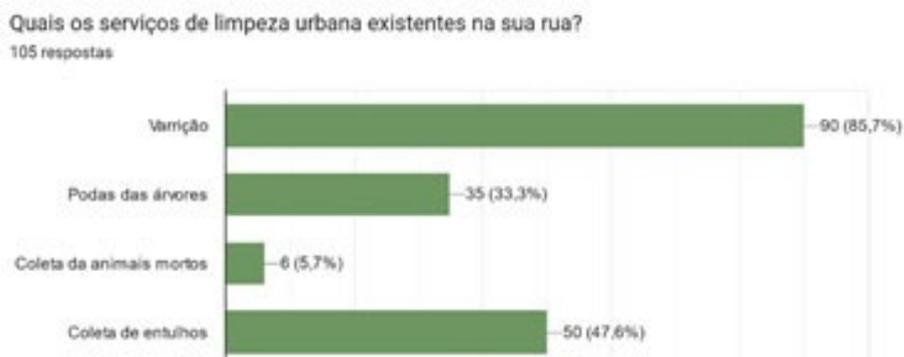
Existe coleta seletiva (recicláveis) na sua residência? Com que frequência?
105 respostas



Fonte: Pesquisa dos autores

Ao serem questionados sobre quais serviços de limpeza urbana existe na rua da residência deles (Gráfico 22), 85,7% deles responderam que possuem o serviço de varrição, 47,6% possuem serviço de coleta de entulhos, 33,3% poda de árvores e 5,7% responderam que possuem coleta de animais mortos. Conclui-se portanto que o serviço de limpeza que mais se destaca é o de varrição de rua, seguido pelo de coleta de entulhos.

Gráfico 22 – serviços de limpeza urbana



Fonte: Pesquisa dos autores

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos, não é difícil observar nas respostas dos estudantes que participaram da pesquisa, que, embora haja hoje uma legislação bem ampla estabelecendo parâmetros e disciplinando a questão do saneamento básico, inclusive determinando a obrigatoriedade dos entes públicos em oferecer esse fundamental direito, ainda podemos presenciar uma certa incipiência na oferta desses serviços.

Apesar da verificação do fato de que a maior parte dos estudantes entrevistados residirem em área urbana, mais de um terço deles não consideram como sendo de boa qualidade para consumo a água que recebem em suas residências. Os gráficos produzidos representando os dados das respostas, apontaram que a água por eles consumida, muitas vezes possui cor, cheiro e até sujeira.

E em relação à coleta e tratamento de esgoto, quase metade dos entrevistados afirmaram não ter conhecimento do destino do seu esgoto. Outra parte considerável deles, disseram que o esgoto produzido em suas casas, é canalizado apenas para valas e que há vazamentos em pontos próximos às residências, o que causa mal cheiro.

Outro dado importante apontado no estudo é que a maior parte dos participantes disseram que nos bairros onde residem, não existe coleta seletiva dos resíduos sólidos (lixo), além um dado preocupante evidenciando que, cerca de 22% (vinte e dois por cento) deles queimam resíduos sólidos muitas vezes sem nenhum critério de análise do material e com a ressalva de que parte do lixo produzido pela minoria é enterrado também sem nenhum critério de seleção.

O presente estudo deixou claro que apesar do investimento público nas questões ambientais, da legislação rigorosa e toda propaganda feita pela mídia de modo geral, na prática, grande parte da população ainda é carente de políticas públicas relacionadas ao saneamento básico. É nítido o desconhecimento das pessoas sobre o destino dos seus resíduos e de que quando se trata de meio ambiente, não estamos nos referindo apenas às áreas de preservação e aos parques protegidos e sim às questões que estão ao nosso redor, no nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rodrigo. **A história do saneamento básico no Brasil**. Disponível em: <<http://www.rodoinside.com.br/a-historia-do-saneamento-basico-no-brasil/>> Acesso em: 10 de outubro de 2022.

CAVINATTO, V. M. **Saneamento básico: fonte de saúde e bem-estar**. São Paulo: Ed. Moderna, 1992.

MIRANZI, Mário Alfredo Silveira et al. **Compreendendo a história da saúde pública de 1870 - 1990**. Saúde Coletiva, São Paulo, v. 7, n. 41, p. 157-162, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/842/84213511007.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

PORTO, M, Y. **Uma Revolta Popular Contra a Vacinação**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 53-54, 2003. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v55n1/14861.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

REZENDE, Sonaly Cristina; HELLER, Léo. **O saneamento no Brasil: Políticas e interfaces**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. ROSEN, George. *Uma história da saúde pública: saúde e comunidades no mundo greco-romano*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1994.

ROSEN, George. **Uma história da saúde pública: saúde e comunidades no mundo greco-romano**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1994.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. "**O que é saneamento básico?**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-saneamento-basico.htm>. Acesso em 22 de outubro de 2022.

SILVA, Antônio Pacheco. **História do Saneamento Básico. Itu: Conselho de Regulação e Fiscalização, 2016**. Disponível em: https://itu.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/ar_itu/conselho_regulacao_fiscalizacao/2016_11_09_6_reuniao_ord_consregfis_ar_itu.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ALUNO A PARTIR DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Ana Quésia Souza de Almeida
André Luís Lima Nogueira

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa abordou a respeito da construção da identidade do aluno a partir da História do Município de Presidente Kennedy/ES, localizado no sul do estado do Espírito Santo. Ademais, utilizar a história local como ferramenta para que o estudante se veja como sujeito histórico no meio ao qual está inserido possibilita a construção de parte da sua identidade cultural. Dessa forma, o ensino da disciplina oportunizará discussões onde seu lugar social seja origem de experiências históricas, estimulando a ligação das situações do dia a dia com o passado.

É importante ressaltar que o estudo buscou discutir e possibilitar – por meio de seu produto final – mecanismos para que os discentes conhecessem de modo mais adensado a sua história local como forma de valorização cultural, preservação da memória, compreensão do processo de formação histórica e desenvolvimento de argumentação e criticidade. Haja visto que um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular¹ é possibilitar ao aluno resolver problemas cotidianos, tornando-se protagonista do processo de ensino - aprendizagem.

Assim, a pesquisa versou sobre a importância da educação para a formação do indivíduo completo, visto que, o ambiente escolar propicia uma construção desse ser social e crítico capaz de elucidar as mudanças recorrentes no mundo contemporâneo.

1 A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (BRASIL, 2018).

Os questionamentos da autora sobre o uso da história local foi o ponto de partida por notar que os alunos do seu município têm pouco conhecimento da mesma, além do fator de ter poucos materiais de estudo no município e o assunto ser pouco trabalhado em sala de aula. Além disso, outro fator que lhe chamou a atenção foi os alunos não se identificarem com a memória/história do município.

Portanto, a pesquisa justificou-se pela necessidade de análise (e possibilidades de diálogo com essa realidade a partir de nosso “produto final”) de como esse aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I conhece a sua História Local e a relaciona com o seu cotidiano de forma crítica. Desse modo, visamos ampliar as discussões e, quem sabe contribuir, para a percepção do discente como sujeito participante do lugar onde vive, propiciando uma independência na construção de sua identidade e memória social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelo MEC para nortear e contribuir os currículos escolares e preparação de proposta na esfera estadual e municipal com a finalidade de assegurar uma educação básica de qualidade para todos os alunos. Assim sendo, “[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional” (BRASIL, 1997, p. 13).

De acordo com Macedo Neto (2009, p.10) seguem as proposições dos PCNs para a disciplina de História:

A proposta central dos PCN no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis (MACEDO NETO, 2009, p.10).

Norteadas por tal proposta, os PCN delinearam algumas metas para o ensino de História na prática, estabelecendo os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula na mencionada disciplina escolar, com vistas, conforme observado pelo autor supracitado, a desenvolver no curso da vida escolar dos alunos senso crítico, possibilidades de leituras de mundo e, sobretudo, uma vivência calcada na coexistência e no respeito às diferenças existentes em um país de multiplicidade humana e cultural.

Para essa organização foi empregado eixos temáticos, sabendo que no primeiro ciclo, a proposta é “História Local e do Cotidiano” enfocando, preferencialmente, diferentes histórias que pertençam ao local em que o aluno convive dimensionado em distintos tempos.

No segundo ciclo, a proposta traz o eixo “História das organizações populacionais”, enfocando as diferentes histórias que compõem as relações instituídas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços. Já no terceiro ciclo o eixo trabalhado é “a História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, o qual é norteado por estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo e no quarto ciclo “História das Representações e das Relações de Poder”, privilegiando estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo (BRASIL, 1999, p. 22).

Para Macedo Neto (2009, p. 8) é fundamental avaliar “[...] a proposição de se organizar o ensino de História com base em eixos temáticos é uma evidência da influência das novas tendências historiográficas, especialmente da Nova História Cultural, na compilação do documento”. Assim, fica evidenciado que as propostas dos PCNs são assinaladas por escolhas e influências historiográficas.

Em relação ao ensino médio, os PCN afirmam que “[...] a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do ensino fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania”.

(BRASIL, 1999, p.02). Com isso em mente, os PCNs recomendam que a disciplina de história do ensino médio aprofunde o conhecimento das discussões do ensino fundamental e recomenda o eixo “Cidadania: diferenças e desigualdades”, defendendo que “o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes, o que se relaciona à constituição da noção de identidade” (BRASIL, 1999, p.22). Os PCNs discutem atenciosamente a perspectiva social, crendo na potencialidade da disciplina de História em cooperar para uma sociedade mais participativa e consciente.

Na intenção de auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na sequência um histórico da área no Brasil. Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações (BRASIL, 1998, p.19).

Diante dessa afirmação, percebe-se que a intenção deste documento é sugerir e promover a reflexão de um professor de história sobre os elementos essenciais de sua carreira. As expectativas para os professores de história e seu papel no processo de ensino de história são claras no documento em questão. Preferindo aqui os termos e expectativas elaboradas pelos PCNs:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p.40).

A expectativa do MEC é que os professores se tornem os principais agentes do ensino de história e criem situações de aprendizagem, sobretudo no apoio aos alunos na exploração e construção do conhecimento. Os PCNs abrem espaço

para intervenções criativas dos professores, pois são pautados pelo diálogo e não se pode esquecer que há muito tempo estão engavetados e escondidos, justamente por seu caráter democrático e inovador no ensino de história.

De acordo com os PCNs, compete ao professor significar o conhecimento aprendido, instituindo conexões com a realidade do aluno, já que “[...] a seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual” (BRASIL, 1998, p.36). Isso se deve, em parte, ao fato de os PCNs questionarem noções consideradas tradicionais das relações de ensino-aprendizado da Disciplina, não raro ainda impregnada das narrativas acerca dos “grandes homens” e seus “grandes feitos”, bem como de um tratamento muitas vezes linear e marcado por alto grau de memorização de conteúdos e afirmarem que as pesquisas no campo da produção do conhecimento histórico nas últimas décadas têm proporcionado novas perspectivas a historiadores, professores e alunos (MACEDO NETO, 2009, p.8).

Ainda de acordo com Macedo e Neto (2009), ficou evidente que nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, as propostas curriculares e o ensino de História passaram por intensas influências das discussões historiográficas e pedagógicas das transformações paradigmáticas no campo da História.

O estudo da História Local é de grande relevância para a formação histórica do aluno, pois através desse estudo ele constrói a sua identidade. Para Fonseca (2009, p. 123):

Ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem como cidadãos críticos.

A identidade como componente característico do indivíduo é algo que pode ser construído e reconstruído continuamente. Os processos de interação e comunicação entre os indivíduos e entre o seu ambiente, criam relações de con-

vivência, as quais influenciam a construção da identidade individual e coletiva. Deste modo, a escola sendo um ambiente fixo e constante de convívio contínuo, trabalhando diariamente com alunos que pertencem a diversas realidades, não pode fechar os olhos e desconsiderar a identidade como uma extensão essencial ao processo de desenvolvimento histórico do aluno.

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver. Podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens (FONSECA, 2009, p. 125).

Dessa forma, o professor necessita procurar outras referências para que se trabalhe além do livro didático e das fontes tradicionais empregadas como textos informativos, imagens e mapas, proporcionar pesquisa de campo, visitas a locais históricos, além dos recursos tecnológicos disponíveis.

3. A BNCC E A HISTÓRIA

De modo recente o currículo da Educação Básica tem passado por intensas modificações, aliás, ainda em curso em função da constituição e aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Foram realizadas inúmeras leituras até chegar à versão final do documento. Deste modo, no dia 22 de dezembro de 2017, foi designada pela resolução CNE/CP nº 2, sendo deliberada como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

Assim, com a implementação da BNCC, toda matriz curricular das escolas do país, passaram a ser norteadas pelo documento, o qual está desmembrado em competências gerais e específicas de cada área. Na educação básica o documento compreende que as aprendizagens basilares precisam garantir aos alunos o desenvolvimento da competência de realizar dez competências gerais (BRASIL, 2017).

Na disciplina de História, a BNCC enfatiza amplamente a necessidade de competências de cidadania e identidade, e está alinhada com vida social do aluno. Constituindo isto como um grande salto, já que conforme Caimi (2016, p.90) “[...] avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear”, ponto que consecutivamente esteve na disciplina de história.

A BNCC dá grande ênfase à realidade e atuação do aluno no contexto em que vive, tendo como objetivo principal que o aluno aprenda e utilize seus conhecimentos em sua vida social prática. Essas inquietações surgem igualmente na própria concepção das habilidades, visto que para a BNCC:

Habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados a realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p.28).

Com base nessa constatação, percebemos que as habilidades são práticas que consistem em capacidades desenvolvidas por meio do aprendizado e da construção do conhecimento histórico em sala de aula que deve integrar a ação do aluno no mundo.

A BNCC abrange muitos aspectos do ensino de história e da produção do conhecimento histórico nas escolas, esperando que:

História não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BRASIL, 2018, p.397).

Guiada por tal visão, enfatizando e legitimando a natureza criativa e dinâmica da história e do conhecimento histórico, a BNCC discute as muitas posturas necessárias para o estudo bem sucedido e satisfatório na disciplina de História, defendendo que “[...] docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos” (BRASIL, 2018, p.398). Assim, confirma a visão de que o conhecimento histórico escolar é produzido e desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem de história.

Na BNCC, a História não é vista como estática e pronta e acabada, mas como produto de relações, ações, atitudes e gestos, daí a valorização de diferentes contribuições culturais e da agência de diferentes personagens, bem como uma certa possibilidade de revisão em uma abordagem de caráter linear dos conteúdos históricos e suas múltiplas temporalidades.

Por isso, ressalta-se que a “[...] utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar” (BRASIL, 2018, p.398). Essa visão parte do pressuposto de que o conhecimento é construído e redesenhado pelo professor e pelo aluno, e para isso são necessários elementos que auxiliem nesse processo.

A BNCC, traçando as competências e habilidades que, em última instância, permeiam o conteúdo histórico a ser estudado na disciplina de história na Educação Básica, constrói certas responsabilidades e compromissos para o ensino de

história, destacando seu papel crítico como disciplina e sua responsabilidade de construir conhecimentos relacionados à realidade e questões culturais, sociais e políticas (MONTEIRO, 2021). Assim,

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2018, p. 401).

Desse ponto de vista, percebe-se a natureza de pesquisa, curiosidade e dinamismo que a BNCC atribui à disciplina de História, o que fica claro ao definir os objetivos de aprendizagem para a referida disciplina. A História é vista como uma disciplina responsável por gerar conhecimento social e intelectualmente envolvido nos problemas sociais atuais. Dessa forma, a BNCC faz eco às percepções de Caimi (2016), ao afirmar que:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente (CAIMI, 2016, p.87).

Assim, compreende-se que o currículo do ensino de História estimula as questões e anseios do mundo e da condição social. Isso ajuda a evitar o equívoco da história como conhecimento e disciplina presos no passado.

Por outro lado, não se pode perder de vista que a recente Base Nacional Comum Curricular que o MEC pretende possuir âmbito nacional nasceu igualmente, permeada por críticas e olhares algo desconfiados daqueles que refletem o

ensino da história. Nesse sentido, conforme argumenta Pereira (2017), na terceira versão da BNCC as aulas se parecem como um micro laboratório da história profissional, estando descritos, na introdução do documento, estruturas de produção de conhecimento, os quais não dialogam com a memória, com os conhecimentos dos alunos, com assuntos a respeito da comunidade em que vivem ou, até, com o conhecimento e a experiência dos professores.

A História como componente curricular tem seu lugar garantido na BNCC, porém, é intensamente marcada pela deficiência de referenciais teóricos e metodológicos claros que orientaram sua elaboração. Entende-se que tal documento, traz em seu texto um empobrecimento teórico, assinalado pela instituição de conceitos sem reflexão crítica.

4. O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

É verdade que não podemos internalizar toda a história, mas, imaginamos, que todo professor almeje que seus alunos entendam como os processos históricos funcionam ao longo do tempo e, igualmente, desenvolvam curiosidade e as competências necessárias para o desenvolvimento de pesquisas nos quais os alunos se tornem protagonistas de sua formação intelectual, movidos pela autonomia e pelo senso crítico. Por meio da compreensão desses processos, a história fornece aos alunos uma compreensão do passado, capacidade de “operar” intelectualmente as articulações “passado/presente” “mudanças/permanências”.

O passado quando explorado evidencia potenciais que possibilitam aprendizagem significativa e importante aos alunos, especialmente quando se associa com o tempo e o espaço, do qual essa compreensão temporal se edifica com os acontecimentos históricos, que pouco a pouco vai se agrupando ao conceito de tempo, avaliando-o ao longo da experiência.

Compreende-se a própria disciplina e suas abordagens didáticas no âmbito da Educação Básica, como um processo de desenvolvimento da imaginação e espírito crítico, com a oportunidade de entender distintos pontos de vista. Inde-

pendente da etapa de escolarização a História colabora para a cidadania, visto que ela consegue conectar o passado com o presente, e também vislumbrar o futuro, já que coloca o sujeito na condição social onde está inserido, norteando, sua concepção e atuação em sua vida diária.

O estabelecimento de ensino integrado entre os diferentes níveis de ensino também é um aspecto essencial para o crescimento e autonomia do aluno. Hoje temos um sistema de ensino em nove anos para o Ensino Fundamental, o qual, teoricamente, deveria ser interligado. Na perspectiva de uma História local, a reciprocidade entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é muito importante, visto que introduziria ao longo da escolarização os princípios da História que são apresentados desde o início do Ensino Fundamental. Nesse sentido, consideramos aqui as percepções de Cainelli:

O aluno que transita de um sistema para outro inicia praticamente do zero uma nova vida escolar ao terminar o quinto ano, da escola municipal recebe o diploma que o considera apto a adentrar no sistema estadual de ensino no sexto ano e, na nova realidade, encontra um sistema que desconfia de sua formação e realiza diagnósticos para saber seu nível de aprendizagem. Esta relação de desconfiança entre as redes de ensino pode ser percebida nas falas de seus protagonistas alunos e professores (CAINELLI, 2011, p 129).

Dessa forma, se houvesse uma articulação entre os níveis de escolarização evitaria o que a autora argumentou. O ensino de História não é apenas parte fundamental da compreensão do mundo de hoje por meio da pesquisa e do conhecimento do passado, mas também demonstra os contrastes existentes entre a sociedade e a própria disciplina, desenvolvendo assim a capacidade de analisar criticamente a sociedade.

Ainda aqui seguindo os argumentos da autora, com práticas pedagógicas e abordagens devidamente integradas, a disciplina de história contribuirá para a construção da identidade dos alunos, pois desenvolverá sua capacidade de anali-

sar, sintetizar e compreender as diferenças entre os distintos grupos devido à sua especificidade. Como campo de estudo, o interesse pela história local não é novo, uma vez que muitos pesquisadores já estão trabalhando nessa área.

A abordagem sobre História Local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizaram esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos. Em nosso país, o tema de História Local, já foi proposto pelo menos há duas décadas, com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a histórica temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI, BUCZENKO, 2012, p. 128).

Lidar com assuntos do dia-a-dia atrelando a história de vida dos alunos tem permitido oportunizar essas experiências na sociedade de maneira a gerar uma integração de história pessoal com uma história coletiva. Deve-se notar que o estudo dos lugares e da vida cotidiana não pode ser reduzido a uma simplificação da história. Discutindo a história da vida cotidiana e privada, Mary Del Priore afirma:

Quando falamos de “história”, pensamos imediatamente em um processo específico de afirmação através do qual um fenômeno ou uma prática se inscrevem no tempo e produzem uma natureza própria. Quando falamos de “cotidiano”, temos de desvendar o que recobre este conceito: o estudo das sociabilidades? A análise de situações e “histórias de vida” com sua bagagem sociolinguística? A etnografia e a antropologia da vida material? Uma enorme série de campos espaço-temporais e relacionais parece querer estilhaçar esse objeto histórico numa pluralidade de temas problemáticos, bem como de complexos instrumentos de análises (PRIORE, 1997, p. 271).

O estudo “do lugar”, em certa medida, foca-se nas situações que surgem no cotidiano, com o objetivo de discutir as tensões que existem diariamente. Nos espaços do dia-a-dia nos encontramos com espaços de memórias, onde os sujeitos arquetetam suas identidades, constituindo uma relação entre a comunidade local e o passado, atribuindo valor a este passado na sua relação com o tempo presente (SILVA, 2016). Assim,

A história local geralmente se liga a história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2004, p.168)

Dessa forma, o trabalho didático/pedagógico e as histórias locais, são capazes de oportunizar o acesso ao entorno do aluno, as narrativas, as fontes, para a abrangência histórica do seu mundo. Logo, compreende-se que a História Local vai muito além de uma redução de escala de análise e nos chama para encontros e ainda potencialidades de aprendizagem (MAIA; SOUZA; SÁ, 2021).

Ao considerar a história local como um processo de ensino aprendizagem, é preciso estabelecer e sistematizar as relações com os documentos normativos nas instituições de Ensino Fundamental como perspectiva de aprendizagem histórica. Dessa forma, a leitura atenta da BNCC revela que:

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai muito além do acúmulo de informação (BNCC, 2018, p. 14).

A partir desse trecho apresentado no documento, observa-se que há uma possibilidade real de desenvolver um trabalho pedagógico em relação à história

local, pois a partir dela podemos construir conceitos de reconhecimento e pertencimento ao nosso meio (professores e alunos).

De acordo com Fonseca (2009) “[...] somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz” (FONSECA, 2009, p. 96).

O estudo da História Local pode revelar com mais clareza questões envolvendo acontecimentos políticos, crises econômicas e diversas relações socioculturais que envolvem um espaço social mais amplo do que se imagina, ainda que as contradições da vida social muitas vezes pareçam triviais. Vale ressaltar, no entanto, que eles permitem que pessoas comuns se conectem ao processo histórico e permitam novas compreensões sobre o papel dos indivíduos como sujeitos históricos, questionando a legitimidade que os sujeitos individuais podem construir a história local.

Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 112), o uso da história local precisa ser considerado a partir de duas questões:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacional, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional e o mundial.

Diante dessa afirmação, as autoras ressaltam que a aproximação entre local, nacional e universal acompanha a dinâmica social no contexto da glo-

balização, onde o movimento de pessoas e o fluxo de informações são tão intensos que é possível encontrar países que influenciam a localidade em pontos nacional e universal.

Assim, a articulação do conteúdo da história local com a perspectiva histórica: nacional e universal, apostando na percepção do movimento constante da sociedade, permite desenvolver uma consciência histórica marcada pelo entendimento de que é impossível falar isoladamente dos impactos do mundo. Dessa forma, a tarefa do historiador será lembrar o que está esquecido como uma atividade para preservar a memória e salvar a história local.

Cecília Azevedo (2009) destaca a seriedade de pensar o contingente do compartilhamento de valores, sentimentos, ações e pensamentos que propendem gerar a identidade de um determinado lugar:

Identidade é uma construção social e simbólica dinâmica em função de sua permeabilidade em face do contexto. Portanto, as identidades mostram-se móveis porque são contingentes. Constatase que a identidade de um grupo não está dada de uma vez por todas por uma determinada posição que seus membros ocupam num grupo social, profissional ou organização de qualquer outra natureza. Ela é construída em função de acontecimentos que a nutrem, de circunstâncias que lhe conferem forma (AZEVEDO, 2009, p. 43).

Desse modo, definir a identidade de um lugar em função de sua posição particular exige estabelecer uma relação entre tempo e espaço, o que significa reconhecer o patrimônio cultural e histórico pertencente aos mais diversos sujeitos sociais daquele lugar.

Além de integrar o indivíduo à sua comunidade, criar sua própria identidade e refletir sobre o significado de sua historicidade, a valorização de lugares e/ou regiões em obras históricas ajuda a reconhecer mais de uma fonte de conhecimento sobre o eixo histórico passado. A elaboração conti-

nuada e sistemática do conteúdo histórico local, nacional e mundial exige, portanto, que sejamos capazes de compreender o mundo em que vivemos a partir da compreensão de nossa própria realidade, de encontrar espaços para defender o direito à diferença, mas também de demonstrar elementos culturais específicos de uma determinada sociedade igualmente importantes para o coletivo (VIANA, 2016).

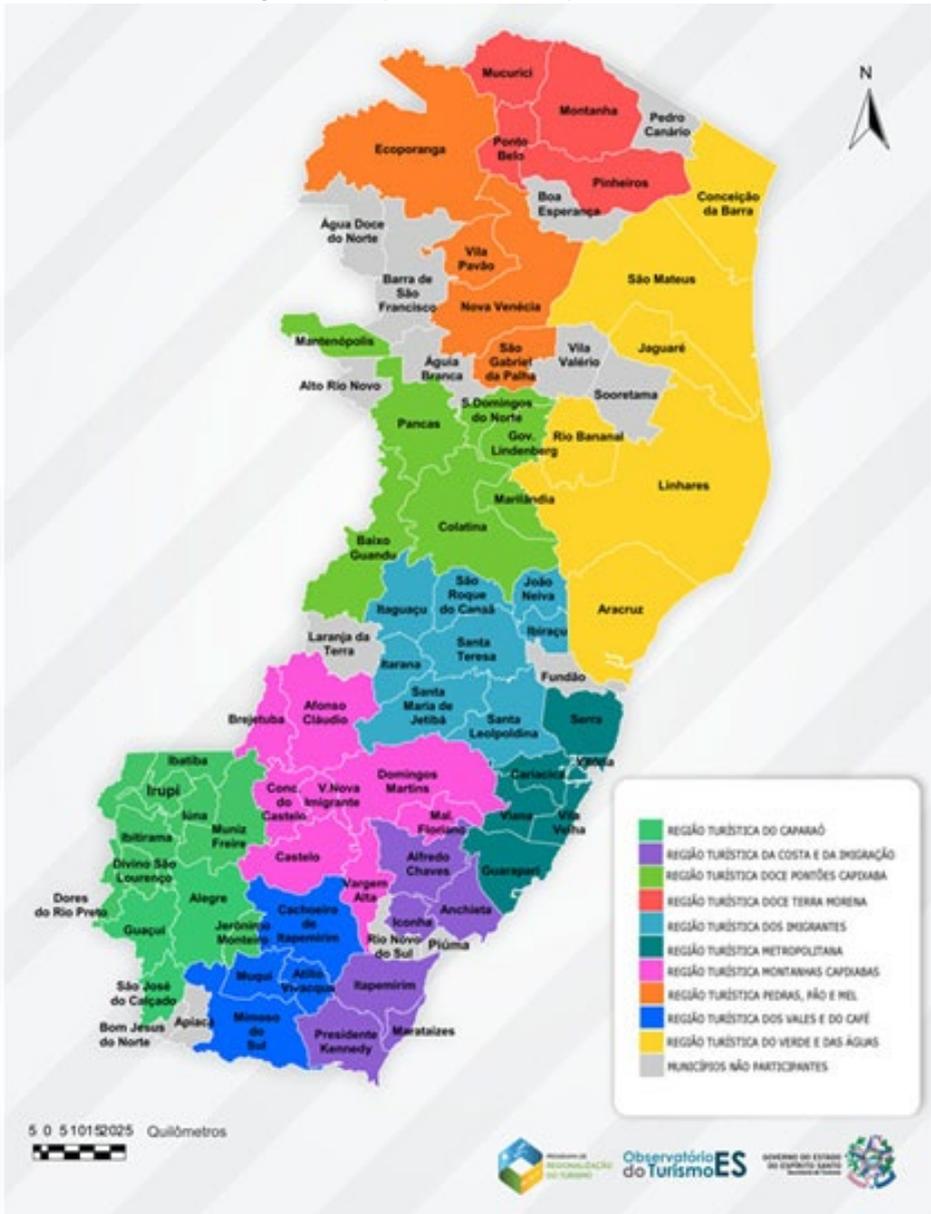
A matéria-prima da história são as relações sociais estabelecidas no transcurso do tempo, ou seja, a história estuda o convívio entre os diferentes grupos sociais, os laços de vinculação da coletividade, as experiências históricas de indivíduos de carne e osso que construíram e reconstruíram suas identidades nos momentos de alegria e de tristeza, de celebração e de conflitos, de dúvidas e certezas (GONTIJO, 2009, p.45)

Para o autor a identidade é uma estrutura social e simbólica dinâmica porque tem permeabilidade em face do contexto. Nesse sentido, a identidade de um grupo não parece ser conferida de uma vez por todas pela posição particular que seus membros ocupam na sociedade, grupos profissionais ou organizações de qualquer outra natureza. Ele é construído a partir dos eventos que o nutrem e do ambiente que lhe dá forma.

5. A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Presidente Kennedy está localizado na costa do Espírito Santo, no sudeste do Brasil. Apresenta uma paisagem recortada por colinas, e os descendentes dos primeiros povoadores viveram principalmente ao longo da costa. O território do Espírito Santo se estende por 46.098,571 quilômetros quadrados e é dividido em 78 cidades, incluindo Presidente Kennedy, conforme imagem a seguir:

Figura 1 - Mapa cidades do Espírito Santo



Fonte - <https://www.es.gov.br/Not%C3%ADcia/conheca-o-novo-mapa-do-turismo-do-espirito-santo>

Presidente Kennedy, foi habitada pelos indígenas Botocudo e Puris, e a partir de 1581, com a chegada do padre jesuíta José de Anchieta, a área ocupou um lugar de maior destaque. Entre os anos de 1694 e 1759, foi construída a Igreja de Nossa Senhora das Neves por índios escravizados daquela época.

Em meados de 1702, a área foi legalizada como Fazenda Muribeca, idealizada pelos jesuítas para a criação de gado. Esta fazenda abrange o sul do Espírito Santo e norte do estado do Rio de Janeiro e é considerada uma parte importante da interação entre as fronteiras do Espírito Santo e do Rio de Janeiro.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a Fazenda Muribeca foi arrendada, pois decaiu em razão da priorização do trabalho escravo. Em 1963, a cidade se separou de Itapemirim por meio da Lei Estadual 1918, que entrou em vigor em 4 de abril de 1964, e recebeu o nome do presidente norte-americano John F. Kennedy, falecido em 1964.

Em 2000, com a exploração de petróleo, sendo o marco histórico da cidade, torna a cidade uma das mais promissoras do Espírito Santo, na possibilidade de desenvolver atividade econômica. Hoje, o município tem grande potencial de investimento, mas enfrenta alguns desafios, como a necessidade de transformar a cidade em um polo industrial e turístico, possuindo 11741 moradores, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Na década de 1970, o respeito à diversidade cultural veio à tona, e movimentos sociais formados por grupos de ONGs "subclasses". Os grupos políticos começaram a ganhar voz, ao apresentarem à Assembleia Nacional o que até então era invisível e reconhecido nacionalmente, abrindo caminhos no contexto social e cívico. Esses caminhos foram possíveis graças às lutas do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, conhecido MNU, na década de 1980, em prol dos direitos dos negros. A imprensa alternativa, jornais, boletins e cartazes relatavam palavras em favor da ordem e denunciavam os maus-tratos e morte de negros (SILVA, 2020).

De acordo com Domingues (2007, p.114):

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro.

Esse período ficou marcado o surgimento de novos atores sociais em busca de novas culturas, em que se destacou o respeito à diversidade racial, a generalização da política social e o combate à pobreza, sendo anunciada em pauta com recomendações mais específicas para os negros, seja na saúde, educação, segurança pública, acesso a terra, mercado de trabalho e promoção cultural. Esses movimentos foram gatilhos onde aconteceram as conquistas de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de políticas de ação afirmativa para a superação da desigualdade racial.

Para Oliven (2007, p. 30) as políticas afirmativas referem-se a:

Um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

No município de Presidente Kennedy/ES as comunidades quilombolas, passam por um processo de organização e exigências. Existem alguns aspectos históricos sobre as origens das comunidades, mas o mais narrativo e possivelmente verdadeiro é que as terras quilombolas de Presidente Kennedy foram doadas a um escravo libertado que serviu bem ao seu senhor ao longo dos anos. Esse escravo alforriado tinha cinco esposas que povoaram as comunidades de Cacimbinha e Boa Esperança, explicando o grau de parentesco entre os habitantes dessas comunidades (SILVA, 2020).

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como afirma Lakatos (2003), pode-se dizer que a presente pesquisa é um método para a investigação de fenômenos e ampliação de conhecimento que leva a reflexão. Neste caso, fica evidenciado que permite investigar a realidade em busca de novos conhecimentos. Assim, o capítulo é constituído por: caracterização da pesquisa, local, sujeitos, métodos e materiais para a produção de dados.

A pesquisa foi pensada para analisar como o estudo da história local do município de Presidente Kennedy/ES pode contribuir para a construção de identidade cultural nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Para a concretização do estudo foi realizada a pesquisa documental e estudo de caso. Assim, foram analisadas as práticas pedagógicas dos professores do acima referido ano e segmento a propósito de sabermos como a temática é, usualmente, tratada em sala de aula, com qual frequência é abordada e contemplando quais disciplinas. Pretendeu-se, com isso, obter um panorama desta realidade e, a partir daí, sugerir novas possibilidades de olhar e possíveis inserções do tema nas novas práticas docentes, especialmente, tendo em vista a produção do produto final que completa a presente dissertação.

Para Gil (2008, p.51) a pesquisa documental tem semelhança com a pesquisa bibliográfica, tendo como diferença o caráter das fontes. Ao mesmo tempo em que a pesquisa bibliográfica utiliza fundamentalmente dos dados dos diversos autores a respeito de algum tema, essa pesquisa auxilia-se de materiais que não ganharam ainda um tratamento metucioso, ou que ainda são capazes de ser recriados conforme os objetivos da pesquisa.

De acordo com Yin (2005) em um estudo de caso, o pesquisador precisa aprender a associar ocorrências do mundo real às necessidades do plano delineado para a coleta de dados; desta maneira, o pesquisador não domina o espaço da coleta de dados como se poderia dominar ao utilizar outras estratégias de pesquisa.

Assim, o estudo partiu de uma revisão bibliográfica sobre os temas história local, identidade, memória e o ensino da História, além de uma análise documental dos documentos normativos que norteiam a educação brasileira. Nesse momento o estudo dos referentes textos foi para verificar como as normativas se comportam com a temática do estudo das regionalidades no processo de ensino aprendizagem.

A segunda fase da pesquisa, no âmbito escolar, foi realizada com os docentes. Nessa etapa foram realizadas entrevistas com os professores sobre o ensino da História Local através de um roteiro, produzido a partir de questões fechadas e abertas com a finalidade de observar se os docentes possuem conhecimento sobre a história da localidade e tem material acessível para o ensino em sala de aula, bem como os mesmos lançam mão dessa estratégia de ensino-aprendizagem nas disciplinas que lecionam. O intuito por meio do instrumento de pesquisa percebeu evidências que podem impactar também no trabalho dos docentes, a exemplo de sua formação inicial e continuada, programas de formação continuada que a Secretaria de Educação pode oferecer sobre a temática, inserção desses professores e tempo de trabalho na rede municipal, entre outros vetores.

Nossa última etapa foi realizada a construção de uma proposta pedagógica sobre os pontos de destaque do município, que auxiliará os alunos para o aprofundamento de seus conhecimentos sobre sua história local. Ademais ficou como roteiro que o professor pode utilizar em suas aulas, para abordar o tema.

7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

As entrevistas foram realizadas em três escolas com um total de dezesseis profissionais, sendo sete professores regentes, ou seja, os professores responsáveis pelas turmas que lecionam as disciplinas (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), dois professores de Arte, três pedagogos sendo um de cada escola e três pedagogos da SEME (Secretaria Municipal de Educação) que atuam como coordenadores gerais do Ensino Fundamental I.

Foi realizada a análise do gênero, idade, local de trabalho, nível de escolaridade, regime de trabalho e tempo de serviço de sete professores regentes, dois professores de Artes, dois pedagogos das escolas e dois pedagogos da Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy – ES. A pesquisadora não conseguiu contato com a pedagoga de uma das escolas de pesquisa e uma pedagoga da SEME.

Na análise do gênero dos entrevistados, apenas um professor regente é do sexo masculino, seis do feminino, dois professores de Artes femininas, duas pedagogas das escolas feminino e duas pedagogas da SEME feminino.

A segunda questão abordou sobre a localização geográfica que os entrevistados trabalhavam. Dos quatorze profissionais entrevistados, 50% trabalha na área urbana e 50% na rural/camponesa.

Outra questão abordada foi em relação ao regime de trabalho. Conforme as respostas dos entrevistados, 57% dos profissionais são efetivos e 43% são designados temporariamente.

Nessa perspectiva, há que se destacar, em nossa amostragem, o número que consideramos bastante expressivo de professores contratados na rede municipal, configurando quase a metade desses profissionais. Assim, podemos presumir que tal quantidade de profissionais não efetivos pode trazer dificuldades no envolvimento com o trabalho, bem como uma volatilidade, sobretudo no que versa sobre os temas relacionados à história (do) local, que podem contribuir com a não realização e/ou continuação dos projetos que envolvam práticas pedagógicas em torno dessa realidade.

Também foi analisado a faixa etária dos entrevistados. De acordo com a análise, 57% dos profissionais tem idade entre 41 a 55 anos, 22% estão entre 31 a 40 anos, 14% entre 20 a 30 anos e 7% mais de 55 anos.

A próxima questão abordou a respeito do nível de escolaridade dos entrevistados. De acordo com as respostas 57 % dos entrevistados tem pós-graduação (Lato Sensu) e 43% já são professores mestres. Nesse sentido, constatamos um nível de for-

mação acadêmica significativo no corpo docente das unidades escolares estudadas. De acordo com o censo 2021, no estado do Espírito Santo tem um total de 97,5% de professores graduados. Foi verificado que a média de professores graduados no Espírito Santo, bem como no município de Presidente Kennedy-ES, ultrapassam a média do país. Outro ponto importante que deve ser ressaltado é o quantitativo de mestres trabalhando na educação do município. Isso se deve ao Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico, nominado de PRODES/PK, com o objetivo de estimular e viabilizar ao cidadão, que não tem disposição econômica, entrar no ensino superior ou técnico com recursos financeiros proporcionados pelo município.

Em seguida foi questionado em relação ao tempo de serviço na educação do município. Evidencia-se que 43% dos profissionais trabalham de 0 a 5 anos, 36% já estão a mais tempo trabalhando, pois estão acima de 15 anos e 21% de 5 a 10 anos.

As práticas pedagógicas cotidianas dos professores exigem comportamentos que estes normalmente não aprendem em sua formação (inicial ou contínua) ou no currículo colocado pela instituição escolar. Essas práticas são produzidas e apropriadas ao longo de sua história de vida, no “chão” da escola, por meio de sua prática pedagógica cotidiana. Tardif (2007, p.48,49) diz que estes saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (2007, p. 48,49).

Para Pimenta (2002, p.20), o conhecimento e experiência do professor são derivados, dentre outros fatores, da história de vida, das relações que os professores ou aqueles que estão em formação para essa profissão adquiriram ao longo de sua vida com o contato da escola. Para a autora, as ideias sobre como ser professor, o que significa ser bom ou mau professor, a desvalorização social dos professores, bons conteúdos, boas aulas, o que aconteceu historicamente sobre os professores e as mudanças em seu conhecimento vêm da experiência com os alunos. Nesse sentido, destacamos que mais da metade dos docentes atuantes nas unidades estudadas podem ser considerados profissionais experimentados em sala de aula, com mais de cinco anos de regência de turmas o que, acreditamos com base na literatura usada, fazer diferença na eficácia do trabalho realizado.

8. A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À HISTÓRIA LOCAL

No que tange mais especificamente ao objeto dessa dissertação, parte do nosso roteiro de entrevistas (apêndice 1), trouxe abordagens mais específicas sobre as práticas pedagógicas – ou a sua ausência – que envolvessem temas relacionados à história local e a memória/patrimônio do município. Assim, a primeira questão abordada foi se os entrevistados conheciam a história do município de Presidente Kennedy. De acordo com a análise, 50% dos entrevistados conhecem a História Local, enquanto que 29% não conhecem e 21% conhecem um pouco.

É fundamental que os profissionais da Educação conheçam a história local das regiões na qual atuam, visto que ela colabora na construção de um processo de interpretação sobre a composição histórica dos personagens sociais em seus estilos de vida, métodos esses que se localizam no espaço da construção social e são reconstruídos pelo poder político e econômico. Sem contar que, conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho, há em diversos documentos que norteiam a educação no Brasil, sobretudo da produção do MEC, que dão conta da importância para a construção da cidadania e do exercício de pertencimento, o estudo das características culturais e das histórias regionais. Como já comentado na fundamentação teórica dessa pesquisa, Germinari e Buczenko (2012, p. 128) falam que:

A abordagem sobre história local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizaram esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos.

Desse modo, é importante instigar a curiosidade dos alunos em relação à história local, visto que quando é explorado o passado, evidencia potenciais que possibilitam aprendizagem significativa e importante aos alunos, especialmente quando se associa com o tempo e o espaço, do qual essa compreensão temporal

se edifica com os acontecimentos históricos, que pouco a pouco vai se agrupando ao conceito de tempo, avaliando-o ao longo da experiência.

Em seguida foi questionado àqueles que responderam ter conhecimento sobre a história local, quais foram os meios de informação que obtiveram contato com a história local. As respostas foram variadas, evidenciando que a maioria tem conhecimento da história local do município. Apenas dois não têm conhecimento e um já está fazendo leituras e estudando sobre a história do município. Contudo, verifica-se, nas respostas, que o conhecimento e o acesso aos temas da história local, são fragmentados e assistemáticos, demandando dos docentes trabalhos extras, a busca de informações acerca do assunto. Sem contar que parte dessas informações pode tornar-se de difícil certificação e reconhecimento. Por isso, acreditamos que nossa proposta de produto educacional possa contribuir como um objeto mais prático de consulta e de sugestões de atividades para as práticas pedagógicas que abarcam essa temática.

Trabalhar com contextos do cotidiano juntando a história de vida dos alunos tem permitido oportunizar essas experiências na sociedade de maneira a gerar uma integração de história pessoal com uma história coletiva. Deve-se notar que o estudo dos lugares e da vida cotidiana não pode ser reduzido a uma simplificação da história. Bittencourt (2004, p.168) relata que:

A história local geralmente se liga a história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2004, p.168).

Assim, o trabalho pedagógico através das histórias locais, é capaz de oportunizar o acesso ao entorno do aluno as narrativas, as fontes, para a abrangência histórica do seu mundo.

Na próxima questão foi perguntado se o entrevistado já havia feito algum curso sobre a história local oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, ou

se possuía conhecimento que a mesma oferece. Dos 14 entrevistados apenas um professor relatou que participou a muito tempo atrás de um projeto chamado “O lugar onde vivo”. E todos responderam que a Secretaria Municipal de Educação não oferece curso sobre a história do município.

Ao implantar o estudo da História Local no ensino de História, entende-se o quão é importante o aluno conhecer a história do seu bairro e de seu município, além de, reconhecer-se como sujeito integrante do lugar em que habita determinando seu pertencimento ao grupo. Já que, quem valoriza o lugar em que vive, tem conhecimento de sua comunidade, identificando-se com o lugar, valorizando-o.

Dessa forma, com base na resposta dos docentes em nossa amostragem, consideramos que seria importante que a Secretaria Municipal de Educação do município, promovesse aos professores cursos sobre a história do município, visto que sua função é “planejamento, coordenação, execução e controle das atividades educacionais referentes à orientação, supervisão e administração do sistema de ensino, cultura e biblioteca”. Por isso, acreditamos nas possibilidades do trabalho articulado entre a secretaria de educação e os docentes e pedagogos envolvidos mais diretamente com a sala de aula.

As informações obtidas por meio da pesquisa da História Local levam o aluno a perceber e dar sentido a outros contextos estabelecidos no passado, assim como a compreender as realidades históricas de seu bairro e perceber que elas não se dão de maneira isolada, mas como parte do processo histórico onde os sujeitos reconhecem suas identidades culturais e sociais. Sem contar que nesses “jogos de escalas” (entendido aqui no sentido de Revel, 1998), os alunos podem perceber como os contextos históricos mundiais e de seu país, podem impactar nas realidades locais, contribuindo para o entendimento histórico em sentido conjuntural.

Na próxima questão foi questionado se os professores trabalham sem suas aulas a história local. Pode-se averiguar a forma que alguns professores trabalham

2 Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy – ES. Disponível em <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/secretaria/ler/8/secretaria-municipal-de-educacao-seme>. Acesso em ago. 2022.

a História Local, como também, os pedagogos relatam como instruem os professores nessa prática pedagógica.

Percebem-se me fala dos professores que tentam trazer a história local nos conteúdos trabalhados com eles. Porém, muitos trabalham de maneira sucinta, talvez pela falta de conhecimento como relataram. Desse modo, é fundamental a história local estar contemplada no currículo escolar, ressaltando que o professor deve planejar e efetivar essa abordagem, buscando enriquecer as aulas de história. Vale destacar que a história local necessita sempre ser ensinada de forma contextualizada, jamais abandonando os enfoques nacionais e globais, mais fazendo com que os alunos compreendam as relações existentes entre a sua realidade e aquilo que ocorreu e ocorre em outros lugares e contextos. Outro aspecto que deve ser considerado, é o risco que corremos do trabalho realizado de modo assistemático e/ou estanque, que em perspectiva mais geral, apresenta-se de modo isolado em datas de efemérides. Por isso, devemos tomar cuidado com uma espécie de “pedagogia do evento” que acaba contribuindo para um aligeiramento na formação de nossos alunos.

Para tanto, é fundamental que o pedagogo da escola oriente os professores em seu planejamento escolar. De acordo com o relato dos pedagogos entrevistados tanto das escolas como da SEME, eles orientam que os professores abordem a história local em suas aulas, bem como, na elaboração de projetos que trabalhem com seus alunos a história local.

Desse modo, a utilização da história local é de grande relevância, pois também auxiliará os alunos a dar início na construção sua identidade, se identificando com a história do lugar em que vive, sentindo-se parte dessa história, compreendendo que são ativos nos processos históricos.

Fonseca (2009, p. 123) fala que:

Ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem como cidadãos críticos.

A identidade como elemento particular do indivíduo é algo que pode ser construído e reconstruído consecutivamente. Os processos de interação e comunicação entre os indivíduos e entre o seu local onde vivem, estabelecem relações de convivência, as quais influenciam a construção da identidade individual e coletiva.

Na próxima questão foi perguntado se os professores costumam trabalhar a temática de identidade cultural nos anos iniciais da Educação Básica. De acordo com as respostas, 64% dos entrevistados disseram que sim, que os professores trabalham a identidade cultural com os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica, enquanto que 22% responderam que não e 14% responderam que não sabiam.

Como já relatado anteriormente, o trabalho com a identidade cultural do aluno é de grande relevância, pois trabalhar a história local é uma forma de despertar a ideia de pertencimento de um determinado lugar. Para Azevedo (2009):

Identidade é uma construção social e simbólica dinâmica em função de sua permeabilidade em face do contexto. Portanto, as identidades mostram-se móveis porque são contingentes. Constata-se que a identidade de um grupo não está dada de uma vez por todas por uma determinada posição que seus membros ocupam num grupo social, profissional ou organização de qualquer outra natureza. Ela é construída em função de acontecimentos que a nutrem, de circunstâncias que lhe conferem forma (AZEVEDO, 2009, p. 43).

Assim, determinar a identidade de um lugar em função de sua posição particular exige estabelecer uma relação entre tempo e espaço, o que significa reconhecer o patrimônio cultural e histórico pertencente aos mais diversos sujeitos sociais daquele lugar.

Para Schmidt e Cainelli (2004) trabalhar a história local no contexto escolar, possibilita inserir o aluno na comunidade da qual ele faz parte, instituindo a historicidade e sua identidade, despertando atitudes investigativas, baseadas no dia-a-dia do aluno, o auxiliando também na reflexão a respeito da realidade que o cerca e suas diferentes condições, econômica, política, social e cultural.

Também foi questionado se a história local de seu município está contemplada no currículo escolar e/ou no Projeto Político Pedagógico da escola que trabalham.

De acordo com as respostas, evidencia-se que nem todas as escolas contemplam no currículo e em seu PPP a abordagem da História Local. Os professores sentem a necessidade de ter mais material para trabalhar, bem como, observa-se que é trabalhado com o tema apenas através de projeto.

Percebe-se também que os pedagogos não têm conhecimento se o tema faz parte do currículo ou se está contemplado no PPP da escola. Já os pedagogos da SEME relatam que o tema ainda é proposto de forma superficial, que se faz necessário ter materiais e também formação para os professores.

Dessa forma, percebe-se que o ensino de História nos Anos Iniciais das escolas de estudo, prevalece o formato tradicional. Assim, mesmo que a História Local esteja prevista no PPP da escola, estes não estão sendo trabalhados em sua temporalidade, de maneira mais contundente, procurando atrelar o passado construído por diversas gerações, ao tempo presente do aluno.

Provocar no aluno esta maneira de refletir e de compreender a temporalidade histórica, permitirá que o aluno crie estruturas cognitivas indispensáveis e essenciais para dar prosseguimento dos estudos em História a partir do Local, como um ponto de partida para as futuras informações de História, a serem alcançadas pelo aluno em sua formação, podendo até mesmo colocar-se como um agente de transformação da percepção da História Local.

Conforme Cainelli (2011):

Mesmo que inicialmente estejam estas noções ligadas ao conceito de progresso é preciso desenvolver a noção de simultaneidade e transformação tendo como ponto de partida a percepção do aluno de que o tempo gerou a mudança e quais as implicações disso na sociedade. É preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ela está vivendo. (CAINELLI, 2011, p.70).

Trabalhar com simultaneidade e transformação exige que os professores estejam preparados e cientes da história local para conectar o lugar ao seu passado, aos acontecimentos que influenciaram direta ou indiretamente a transformação do lugar, permitindo que os alunos percebam também a simultaneidade e a mudança em seu entorno que fazem parte de sua história.

Finalizando a entrevista foi questionado se os entrevistados consideravam que a história do município de Presidente Kennedy pode contribuir para construção de identidade cultural dos alunos.

Conforme relato dos entrevistados, é fundamental trabalhar a história do município com os alunos. Para uma das professoras entrevistadas, estudar a história do município de Presidente Kennedy é de suma importância para a identidade cultural dos alunos, já que o próprio indivíduo constrói essa característica a partir de seu convívio social e do contato cultural na comunidade que esteja inserido. A escola, por sua vez, além dos conhecimentos científicos, é responsável pela formação do pensamento crítico do aluno, orientando-o para que ele possa se posicionar socialmente e criticamente. Esse desenvolvimento só se efetiva quando o aluno entende o passado e transforma o seu futuro.

No entendimento dos entrevistados o estudo da História a partir do município em que vivem, instigam descobertas, a percepção do aluno como sujeito da história, participação ativa destes na coleta de fontes e ainda o envolvimento dos pais.

A matéria-prima da história são as relações sociais estabelecidas no transcurso do tempo, ou seja, a história estuda o convívio entre os diferentes grupos sociais, os laços de vinculação da coletividade, as experiências históricas de indivíduos de carne e osso que construíram e reconstruíram suas identidades nos momentos de alegria e de tristeza, de celebração e de conflitos, de dúvidas e certezas (GONTIJO, 2009, p.45)

De acordo com Gontijo (2009), a identidade é uma estrutura social e simbólica dinâmica porque tem permeabilidade em face do contexto. Nesse sentido, a identidade de um grupo não parece ser conferida de uma vez por todas pela posição particular que seus membros ocupam na sociedade, grupos profissionais ou organizações de qualquer outra natureza. Ele é construído a partir dos eventos que o nutrem e do ambiente que lhe dá forma.

O trabalho com a história local, sendo dada a devida importância à história de pessoas comuns, as quais ficaram por muito tempo esquecidas e sobretudo fora do ensino de história, uma vez que o privilégio era das grandes ações heroicas, dos nomes avaliados como importantes, renunciando a função das populações pobres na geração de riqueza, na produção cultural, por fim não distinguindo a grande parte dos sujeitos nos processos históricos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se por meio do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, com o objetivo de analisar como a História Local do município de Presidente Kennedy/ES pode contribuir para a construção da identidade dos alunos, bem como da preservação patrimonial e cultural local.

Como produto final foi elaborado uma proposta de inserção do ensino da História Local para a construção da memória histórica respeitando a legislação, documentos normativos e o currículo escolar do município de Presidente Kennedy - ES. O desenvolvimento do produto final foi pensado com intenção de que os alunos consigam se perceber como sujeitos e agentes de transformação no mundo que os cerca.

Conforme discutimos no capítulo dois deste trabalho, em especial nos últimos 25 anos, a partir da LDB de 1996 e outros documentos ligados ao MEC aqui analisados, há uma valorização do trabalho pedagógico em torno da história local e da construção da memória/patrimônio desses espaços. Suscitando, igualmente conforme aqui parcialmente discutido, uma série de estudos de caso Brasil afora

em torno dos “usos” e das práticas pedagógicas que contemplam a temática, bem como as agruras dos docentes para o tratamento da mesma em sala de aula. Lembrando, uma vez mais, que tal abordagem visa contribuir para a maior capacidade de articulação histórica do discentes, em especial, em perspectiva de conjunturas históricas, bem como do desenvolvimento de seu senso crítico e de solidariedade e pertencimento ao local.

Desse modo, o aluno não irá adquirir ferramentas necessárias para compreender o mundo em que vive como desenvolver mecanismos de intervenção e modificação da sua realidade. Se alcançado este objetivo, pode-se assegurar que o aluno será capaz de desenvolver e fortalecer sua identidade, com base no seu descobrimento como sujeito histórico. Concomitante, o aluno poderá desempenhar sua cidadania enquanto ator principal de sua própria história.

Para tanto, compete aos professores em sua prática pedagógica, buscar conhecimentos através de pesquisas, investigação, criando estratégias pedagógicas, utilizando métodos e metodologias de acordo com o nível da turma, tendo em vista uma formação integral do aluno e primando pelos direitos de aprendizagem do mesmo. Sua prática necessita ser significativa e dinâmica, tornando o ensino aprendizagem mais encantador e transformador. Vale ressaltar que as práticas pedagógicas cotidianas dos professores exigem comportamentos que estes normalmente não aprendem em sua formação (inicial ou contínua) ou no currículo colocado pela instituição escolar. Essas práticas são produzidas e apropriadas ao longo de sua história de vida, no “chão” da escola, por meio de sua prática pedagógica cotidiana.

Dessa forma, é fundamental que os professores conheçam a história local, visto que ela colabora na construção de um processo de interpretação sobre a composição histórica dos personagens sociais em seus estilos de vida, métodos esses que se localizam no espaço da construção social e são reconstruídos pelo poder político e econômico.

Outro ponto identificado por meio da pesquisa foi o distanciamento de se trabalhar a História Local, nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a

ótica da formação da identidade para a prática da cidadania do aluno, já que a identidade é construída em seu contexto cultural e social a partir do nascimento da criança. E este meio pode beneficiar ao aluno a compreensão sobre o seu dia-a-dia, até mesmo a respeito das relações travadas cotidianamente com o próximo, uma vez que para formar sujeitos conscientes é indispensável que ele reflita sobre sua vida como sujeito singular e coletivo, compreendendo a distinção entre o seu “EU” e o “OUTRO”, de maneira que não se veja inferior ou superior, mas que perceba que a diferença do outro é que o faz entender a sua identidade.

Nessa perspectiva, em nosso material empírico analisado por meio das entrevistas realizadas, notamos diversos professores que sublinharam dificuldades de aquisição de material sobre a história local do município pesquisado – Presidente Kennedy – e/ou a dispersão dos mesmos, coletados, não raro, de modo, assistemático em sites, publicações em periódicos, etc. Tal realidade, decerto, se apresenta como um empecilho para o tratamento do tema, além de se confrontar com outras realidades que marcam o cotidiano dos profissionais do magistério, como falta de adesão e identidade com o espaço de trabalho por conta de contratos temporários e mais ou menos voláteis, longas jornadas de trabalho, dentre outros fatores. Por isso, acreditamos que o produto educacional pensado como parte de nosso trabalho possa contribuir para mitigar tais empecilhos e tornar-se um instrumento de acesso à informações e possibilidades de trabalho dos docentes que queiram incorporar a história local às suas práticas em sala de aula. Em razão disso objetivamos ofertar esse produto educacional para a Secretaria de Educação do município.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa possa não apenas demonstrar a contribuição do estudo da História Local como identidade cultural do município de Presidente Kennedy, mas que também se torne parte integrante de demais estudos sobre a história do município.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. IN: Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio – parte IV** - Brasília: MEC, 1999.
- CAIMI, Flávia Heloísa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?**. In: Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 3, n. 4, 2016.
- CAINELLI, Marlene Rosa. **Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/KZTB88qHQ6wFsn4kFCVZ8R/?lang=pt>. 2011. Acesso em mar. 2022.
- DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. p. 100-122.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GERMINARI, Geyso. BUCZENKO, Gerson. **História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica.** História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12593>. Acesso em mar.2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Rebeca. “Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA; Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/historico>. Acesso em Agosto 2022

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica.** Revista eletrônica de História.

MAIA, Mônica Emanuela Nunes; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de; SÁ, Carlos Almeida de. **BNCC e ensino de História Local: Considerações para formação de professores de História.** Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID6022_30092021210740.pdf. Acesso em mar.2022.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Educação, Porto Alegre, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY; Disponível em <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>. Acesso em Agosto 2022.

PRIORE, Mary Del. História do cotidiano e da vida privada. In.: **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. CARDOSO, C. F. VAINFAS, R. (Orgs.) Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. SP: Scipione, 2004.

SILVA, Daniela Souza. **Valorizando as Identidades: Raízes da História de Pilões/Vila Neves**. VII Encontro Estadual de História. Feira de Santana, BA. 2016.

SILVA, Vania dos Santos da. **Diagnóstico das dificuldades do ensino de história no que tange à identidade quilombola em Presidente Kennedy – ES**. São Mateus - ES, 2020.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**, 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIANA, José Italo Bezerra. **História Local**. 1ª Edição. Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA, 2016.

YIN. Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: CONHECENDO O CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA DAS CASAS DOS ALUNOS DA EMEF “BÉRTOLO MALACARNE” DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA-ES

Charlene Turini de Souza Calegari
Cristiana Ana Lima
Hemílio Hortolani Boldrin
Soraia Oliveira Silva
Swellem Samyly Aguiar Santos Pezzin

1. INTRODUÇÃO

O consumo dos recursos naturais de forma desordenada e por vezes exagerada por uma grande parte da sociedade é um dos principais questionamentos e problemas enfrentados pela sociedade na atualidade. É comum nos depararmos no dia a dia com problemas ambientais causados por esse mau uso, como: o aquecimento global, o efeito estufa, as enchentes, a poluição, o desmatamento, a falta de água potável, dentre outros. Sendo assim, é necessário que ocorram mudanças nos hábitos da sociedade para que a redução desse consumo ocorra de forma consciente e eficiente. Tornando-se assim extremamente necessário refletirmos sobre as práticas de consumo e hábitos de vida que estamos utilizando e qual o futuro que queremos em relação a esses recursos.

Sendo assim, a Educação Ambiental tem sido um tema muito presente e bastante discutido entre os educadores na atualidade, visto que ela é parte integrante e essencial no processo de conscientização frente às mudanças de atitudes e diminuições dos impactos e danos causados pelo homem ao meio ambiente.

Quando trabalhada dentro do contexto escolar, nos traz reflexões que permitem que nossos alunos se tornem cidadãos conscientes dos impactos negativos

que algumas atitudes podem causar ao meio em que vivemos, prejudicando assim tanto as gerações atuais quanto as futuras.

A energia elétrica é muito importante e extremamente necessária na vida das pessoas, visto que ela é capaz de trazer o conforto, bem-estar e segurança para a sociedade.

Na atualidade, o consumo de energia elétrica tem aumentado de forma bastante considerável, nos mostrando assim o quanto ela é necessária para a nossa sobrevivência. Este aumento do consumo, aliado a escassez dos recursos naturais para a sua geração e distribuição, tem nos levado a vários questionamentos, fazendo refletir sobre a importância do uso de forma controlada e saudável deste recurso.

É finalidade desse artigo refletir e compreender sobre a forma como ocorre o consumo de energia elétrica nas casas dos alunos do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Bértolo Malacarne” do Município de São Gabriel da Palha-ES, assim como conscientizar os estudantes sobre o uso racional de energia elétrica em suas casas, além de permitir uma análise sobre as possibilidades de substituição das fontes de energia para a execução do mesmo trabalho.

Tal escolha da turma para estudo e aplicação da pesquisa ocorreu após análise do currículo entre a equipe pedagógica da escola e os docentes, visto que a grade curricular do 8º ano, com o conteúdo “geração de energia elétrica” é a que melhor se encaixa ao tema proposto.

Considerou-se também que as turmas do 8º ano são as únicas da escola compostas por estudantes de diversas localidades/bairros do município de São Gabriel da Palha, facilitando assim termos uma visão de forma mais ampla e abrangente dos resultados finais.

2. JUSTIFICATIVA

A eletricidade é o principal recurso usado pela humanidade para a geração de luz, calor e força entre todos os setores da sociedade. Produzida por diferentes meios

de energia, chega aos consumidores através de sistemas elétricos, respeitando de modo geral quatro etapas, sendo elas: a geração, a transmissão a distribuição e o consumo.

As usinas de produção elétrica no Brasil são predominantemente de fontes consideradas renováveis, chegando a significativos 82,96% das usinas de acordo com dados da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL). Sendo que dessas usinas de fontes renováveis 56,98% são compostas por usinas hidrelétricas, tornando-as as matrizes de produção energética do país.

O país sofre a maior escassez hídrica da história, e segundo Caneppele (2021),

O regime irregular de chuvas que parte do País está vivendo pode afetar a geração de energia elétrica. A última temporada de chuvas não foi suficiente para abastecer principalmente os reservatórios da Região Sudeste, onde estão importantes bacias hidrográficas e nelas, diversas usinas hidrelétricas (Caneppele, 2021).

Ainda de acordo com Caneppele (2021),

Houve, de 2011 a 2020, uma redução importante na participação da fonte hidráulica na matriz elétrica, devido não a sua diminuição física (que até aumentou), mas devido ao crescimento das outras fontes como gás natural, biomassa e eólica (Caneppele, 2021).

A redução de 2011 a 2020 chega aproximadamente a 17%, mas mantendo o maior percentual em uma única fonte. As usinas hidrelétricas e a escassez desta provoca forte impacto ficando mais difícil o suprimento dessa falta, segundo Caneppele (2021). Um equilíbrio entre as diferentes fontes na matriz elétrica poderia compensar essa situação, não precisando o governo, contratar produção de energia de fontes não renováveis, o que torna as contas mais caras para os consumidores. E para desestimular o consumo de energia pelo consumidor o governo aplica as bandeiras tarifárias.

Os consumidores não se atentam devido à correria do dia-a-dia com a quantidade de energia elétrica que consumimos. Algumas pequenas mudanças de práticas

podem contribuir para a preservação do meio ambiente além de trazer uma grande economia nas contas do mês sem abrir que seja necessário abrir mão do conforto.

Watanabe (2016), nos faz refletir que,

O consumo de energia elétrica é crescente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, o que torna necessário e premente conscientizar os usuários a reduzi-lo para ajudar a equilibrar consumo e geração. Esse equilíbrio com redução é fundamental para que possamos viver em um mundo que reduza a demanda por geração de energia e investimentos, que são escassos, com menos poluição e menos impacto ambiental (Watanabe, 2016, p. 47).

O consumo consciente é importante para a sustentabilidade da sociedade e para o futuro do nosso planeta. Watanabe (2016, p. 49), afirma que a conscientização é um passo importante na busca pelo equilíbrio. Sendo assim, uma educação lincada na análise de públicas rendem propostas que possibilitam soluções aos problemas socioambientais.

O Selo Procel (Programa Nacional de Conservação de Energia elétrica) foi criado para ajudar a combater o desperdício, e hoje a maioria dos eletrodomésticos possuem o selo de eficiência fornecido pelo INMETRO (Instituição Nacional de Metrologia, Normatização e qualidade Industrial). E este selo é amplamente divulgado nas mídias para ajudar ao consumidor na hora da compra para escolher o melhor eletrodoméstico que o atenderá.

A escolha do tema A Educação Ambiental no Contexto Escolar: conhecendo o consumo de energia elétrica das casas dos Alunos da EMEF “Bértolo Malacarne” do Município De São Gabriel da Palha-ES, se deu em decorrência de dois fatores: o primeiro, por atender à proposta inicial desse trabalho, ou seja, entender, no momento as dificuldades de conscientização, da importância de economizar energia, e, para tal, necessita-se dos alunos para serem entrevistados. Um segundo fator que justifica a pesquisa metodológica é a possibilidade de relacionar uma concepção de uma educação

inovadora apresentada como proposta criada pelos autores deste projeto, com uma base teórica bem fundamentada, com a viabilidade dessa prática no espaço pesquisado.

3. PROBLEMA

O problema desta pesquisa é: Como se dá o consumo de energia elétrica nas casas dos alunos do 8º ano?

4. OBJETIVO GERAL

Analisar como ocorre o consumo de energia elétrica nas casas dos alunos do 8º ano.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o conhecimento que os alunos possuem sobre o consumo de energia elétrica sustentável;
- Identificar se as famílias utilizam de algum procedimento para economizar energia nas residências;
- Examinar os principais impactos ambientais e econômicos do uso indevido da energia elétrica nas residências dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Bértolo Malacarne” do município de São Gabriel da Palha – ES.

6. O CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA DE FORMA GLOBAL

O aumento no consumo de energia elétrica, nos últimos anos está diretamente relacionado a diversos fatores, dentre eles: o crescimento econômico, crescimento populacional, processo de urbanização, industrialização e intensificação de novos padrões de consumo.

Como uma alternativa de reduzir o aumento do consumo energético, os países têm investido em diversos programas visando assim evitar/diminuir impactos associados a uma possível crise futura.

Menkes (1993) afirma que devido o crescimento do consumo de energia, os países criaram instituições específicas para tratar da questão da eficiência energética, buscando assim incentivos para que seja possível implantação de programas mais eficientes e eficazes.

Goldemberg (2007), afirma que os projetos de pesquisas e desenvolvimento técnico são primordiais para o surgimento de equipamentos cada vez mais eficientes. Além do emprego das tecnologias, o uso consciente dos recursos naturais possibilita importantes vantagens, dentre elas: posterga seu esgotamento, diminui a poluição e conseqüentemente aumenta as bases de emprego em atividades significativas. Proporcionando assim custos mais baixos tanto para as empresas quanto para a sociedade.

Sendo assim, é cada vez maior a preocupação dos países com as questões ambientais, proporcionando assim, avanços consideráveis e significativos nesse quesito ao longo dos anos.

7. METODOLOGIA

Levando em consideração os aspectos relacionados à pesquisa, como o meio escolar, os sujeitos da pesquisa, juntamente com as situações diárias, apresentamos os procedimentos metodológicos que serão utilizados.

De acordo com Gil (2017, p. 1), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos.

A investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos (GIL, 1999, p.26), para que seus objetivos sejam atingidos.

Sendo assim, a abordagem escolhida foi à qualitativa para a realização desta investigação, ao considerar que esta é o caminho adequado para se che-

gar a conhecimentos válidos. Segundo Leopardi (2001, p.225), tal conhecimento é originário de informações de pessoas diretamente vinculadas com a experiência estudada.

8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, realizado através de um questionário estruturado por 08 questões fechadas que abrangem os hábitos e a consciência da população estudada. O público-alvo desse estudo foram os alunos da escola EMEF “Bértolo Malacarne” do município de São Gabriel Da Palha-ES, sendo que os sujeitos desta investigação serão 50 alunos das turmas dos 8º anos.

Após roda de conversa e debates em sala de aula sobre a importância que o consumo consciente tem em nossas vidas, serão entregues os questionários para que os alunos juntamente com suas famílias possam refletir aos responderem as perguntas sobre de que forma vem sendo consumida a energia elétrica em suas residências.

Após a aplicação e devolutiva é que foi feita a análise dos dados, a tabulação das respostas e a apresentação dos resultados.

9. ANÁLISE DOS DADOS

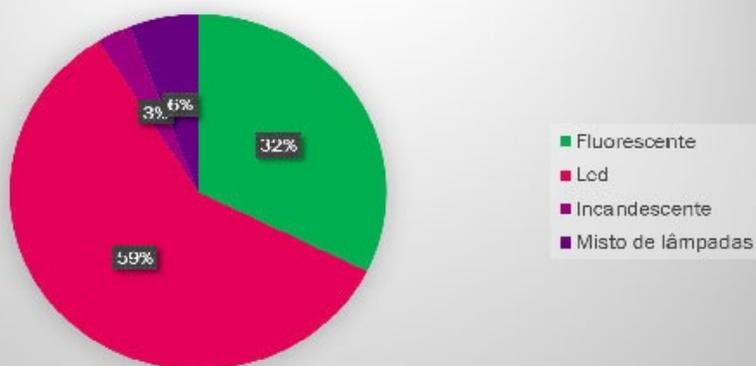
A sala de aula foi organizada de modo que os alunos ficassem distribuídos em um círculo, que se nomeou de “roda de conversa”. Nela foram analisados os resultados das perguntas enviadas para casa no questionário. Ao responderem as perguntas, os alunos foram provocados a pesquisarem e a refletirem sobre as formas de economizar energia para cada aparelho elétrico existente em sua residência.

Gráfico 1: Na hora de comprar aparelhos elétricos para sua casa, você:



Nos resultados das entrevistas pode-se notar no gráfico 1 que um percentual de 29% dos entrevistados não leva a eficiência energética dos aparelhos eletrônicos como prioridade na escolha da compra. Este resultado indica uma despreocupação de uma parte considerável das famílias dos alunos em relação à economia de energia e assim ao consumo consciente de energia elétrica.

Gráfico 2: Qual o tipo de lâmpada é utilizada em sua casa?



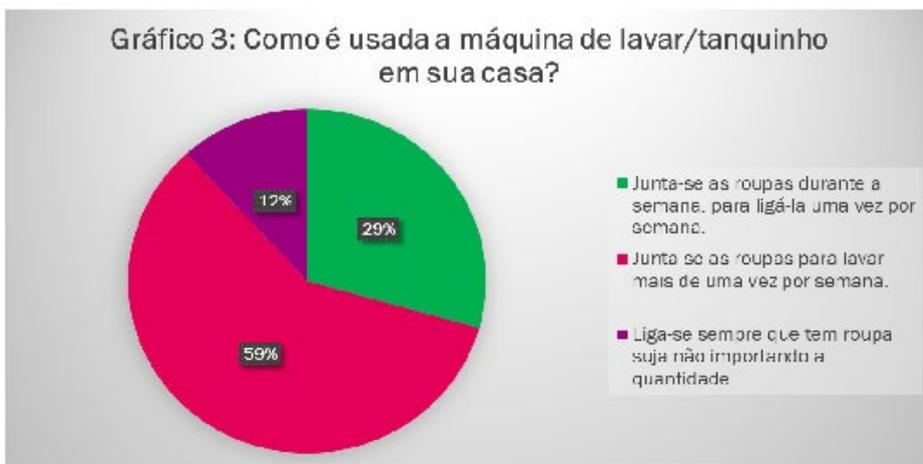
Observando os resultados obtidos no gráfico 2, em relação ao tipo de lâmpadas usadas em casa, percebe-se um grande percentual de casas que usam lâmpadas de led. Esse é um resultado muito satisfatório. De acordo com o Informativo do Conselho de Consumidores da Empresa Luz e Força Santa Maria (COCSAMA, 2019),

As lâmpadas incandescentes estiveram presentes em quase 70% dos lares brasileiros até a sua proibição em 30 de junho de 2017, visando a diminuição do desperdício de energia. Uma proibição justa, afinal, em função de sua baixa eficiência energética, a troca destas por lâmpadas fluorescentes podem representar uma economia de até 60% em consumo elétrico no Brasil (COCSAMA, 2019).

A opção por lâmpadas de LED é mais rentável e sustentável, chega a ser doze vezes mais eficientes que uma lâmpada comum. Elas podem até ser um pouco mais caras, mas chegam a reduzir em 90% o consumo de energia com iluminação, emitindo pouco calor e tendo maior durabilidade.

Os alunos participaram de forma efetiva ao analisarem as respostas obtidas e abriram um debate relacionado a possíveis hábitos para economizar energia elétrica, levando em consideração o uso das lâmpadas, e relataram:

- Substituir as lâmpadas incandescentes por fluorescentes compactas ou por lâmpadas LED;
- Apagar as lâmpadas que não estiver utilizando, menos aquelas que contribuem para a sua segurança;
- Pintar as paredes e tetos com cores claras;
- Evitar acender lâmpadas durante o dia.



A máquina de lavar ou tanquinho está presente em todas as casas dos alunos entrevistados. Analisando os resultados obtidos no gráfico 3 constatamos que 59% dos entrevistados usam mais de uma vez por semana a máquina de lavar ou tanquinho. Esse índice é preocupante, quando observado os bons hábitos para economizar energia. Acumular roupas durante a semana e usar a capacidade máxima da máquina reduz o consumo de energia e de água.

Após análise realizada na roda de conversa os alunos constataram que usam a máquina de lavar ou tanquinho de forma errada e sugeriram que para reduzir o consumo deveriam:

- Usar os ciclos mais curtos e econômicos;
- Acumular roupa para usar a capacidade máxima da máquina;
- Usar a quantidade adequada de sabão para cada tipo de roupa;
- Manter o filtro da máquina limpo;
- Escolher máquinas com selo Procel.



O ferro de passar roupa tem uma alta potência e precisa de muita energia elétrica para aquecer a resistência. E por isso é importante observar com atenção o uso correto deste aparelho. Segundo o Instituto Akatu (2019),

Se uma família diminuir a quantidade de roupas a serem passadas o suficiente para resultar em 35 minutos a menos por semana com o ferro de passar ligado, ao final de um mês terá economizado energia suficiente para lavar suas roupas por mais de um ano (Akatu, 2019).

Como resultado da entrevista, aproximadamente 76% das casas possuem ferro de passar roupas, e avaliando a real necessidade de passar algumas peças de roupas contribuiu para a redução da conta de energia. Sendo assim, o resultado é satisfatório quanto ao seu uso nas casas, observando que 62% (gráfico 4) ligam o ferro de passar roupa somente uma vez por semana e ainda não passam as de uso doméstico. Vale ressaltar em um hábito que chama a atenção; um total de 11% dos entrevistados procura usar de outras formas para evitar o uso do ferro de passar roupas, esse grupo levou os alunos a um bom diálogo na roda de conversa.

E após uma boa discussão os estudantes relataram algumas formas para se evitar o consumo desnecessário, como:

- Pendurar em cabides as camisetas, camisas e blusas para que elas sequem e desamasse naturalmente;
- Separar as roupas por tipo de tecido – alguns exigem temperatura mais alta, outros exigem temperatura mais baixa;
- Desligar o ferro e aproveitar o calor restante para passar as roupas mais delicadas.



Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2012-2019), a geladeira é o bem que tem o percentual mais elevado das Grandes Regiões, chegando a 90% das casas. Outro resultado satisfatório é que, todas as casas investigadas possuem geladeiras.

Mas, na observação das práticas usadas no uso da geladeira (gráfico 5), nota-se que, mesmo uma grande parte se preocupa em ajustar a temperatura interna da geladeira de acordo com a quantidade de alimentos e com a temperatura externa, o mal uso faz com que a geladeira seja um dos aparelhos eletrônicos que mais consome energia nas residências.

Na roda de conversa, sobre o uso da geladeira os alunos fizeram uma lista de boas práticas:

- Não colocar alimentos quentes na geladeira, deixe-os esfriar de fora;

- Evitar abarrotar a geladeira, compre só o necessário;
- Manter as garrafas de água fora da geladeira ou use filtro;
- Não deixar a porta da geladeira aberta por muito tempo e evite o abre-fecha;
- Não secar roupa atrás da geladeira;
- Verificar regularmente o estado das borrachas de vedação;
- Descongelar e limpar a sua geladeira com frequência;
- Regular o termostato adequadamente de acordo com a estação do ano;
- Instalar a geladeira em um local ventilado;
- Comprar geladeira com selo Procel.



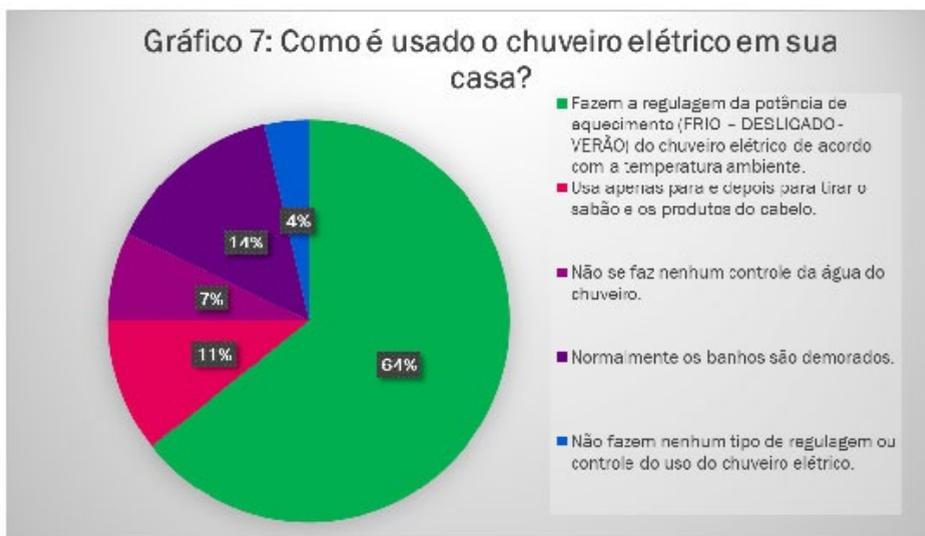
Os mínimos detalhes fazem a diferença, a luz vermelha ou verde que fica acesa em alguns aparelhos eletrônicos indica que o aparelho está em modo “standy-by”, isso quer dizer que, mesmo estando desligado o aparelho estará consumindo energia elétrica. Estar em modo “standy-by” significa que o aparelho está recebendo uma certa quantidade de energia para que esteja pronto para ser ligado a qualquer momento. De acordo com o Instituto Akatu (2019),

Considerando que cada aparelho de televisão fica em modo stand-by durante 22 horas diárias, dois televisores, mesmo sem estarem em uso, consomem durante um mês uma quantidade de energia equivalente ao que usa um aparelho de DVD ligado por 2 horas todos os dias ao longo de seis meses! (Akatu, 2019)

No gráfico 6 o resultado indica que 53% dos entrevistados não desligam os aparelhos eletrônicos que possuem o modo “standy-by” da tomada, mas por outro lado observa-se que um número expressivo de alunos tem noção que alguns aparelhos ligados à tomada mesmo que desligados pelo controle remoto consomem energia elétrica.

Os alunos depois de uma longa discussão na roda de conversa perceberam o quão é importante também elaborar alguma forma para economizar energia nesses aparelhos, como:

- Se não for usar o aparelho, desligar da tomada;
- Usar uma régua de tomadas com várias tomadas para ligar os aparelhos quando for necessário.



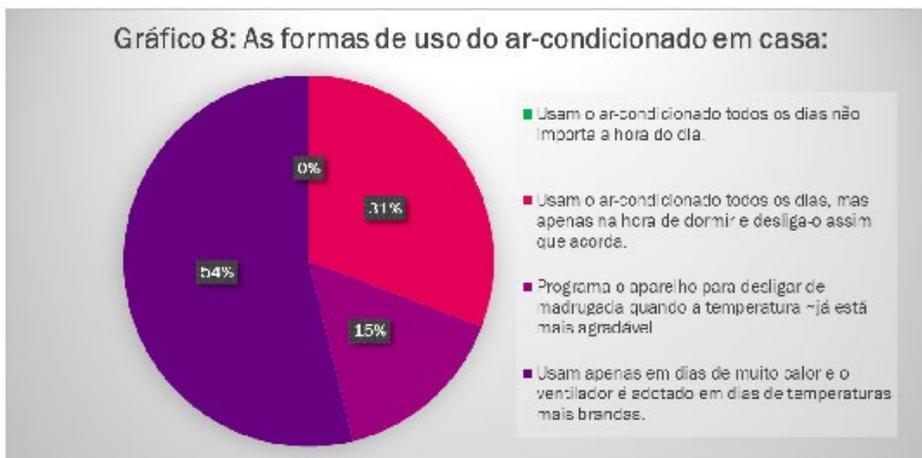
Os resultados apontam que 82% das casas dos alunos entrevistados possuem chuveiro elétrico, esse é um índice expressivo se tratando do aparelho elétrico, o grande “vilão” do consumo de energia.

Analisando o gráfico 7 temos um resultado onde 64% dos alunos usam a regulagem da potência de aquecimento do chuveiro elétrico de acordo com a temperatura ambiente. Isto mostra um bom relato sobre o uso correto do aparelho e poucos não tomam nenhum tipo de cuidado para economizar na hora do banho.

Muitos alunos sabiam a necessidade de usar o menos possível o chuveiro elétrico, porém eles não tinham a dimensão do quão impactante é o consumo desse equipamento. Diante dessa situação a preocupação deles geraram algumas ponderações sobre o uso do chuveiro elétrico nas residências:

- Reduza a temperatura do chuveiro para o mínimo ou posição “verão”;
- Reduza o tempo do banho, principalmente o das crianças;
- Deixe o chuveiro aberto apenas para se molhar e para tirar o sabão e os produtos do cabelo, fechando-o em seguida. Ou seja, feche a torneira enquanto se ensaboa;
- Não mude a temperatura com o chuveiro ligado;
- Dê preferência aos sistemas solares para o aquecimento de água. Eles são mais econômicos e ainda ajudam a preservar o meio ambiente;
- Não reaproveite resistências queimadas. Isso provoca o aumento de consumo e coloca em risco a sua segurança.

Gráfico 8: As formas de uso do ar-condicionado em casa:



A pesquisa mostrou que a maioria das casas não possui ar-condicionado e que usam o ventilador para refrescar o ambiente. Mas que nas casas que possuem, a maioria (gráfico 8) o utiliza todos os dias, mas apenas na hora de dormir e desligam logo que acordam, mostrando que há uma consciência no modo de usar esse aparelho para tentar economizar na conta de luz.

Mesmo a maioria não tendo ar-condicionado em casa, os alunos fizeram pesquisa para levantar como seria o modo de uso deste aparelho para gerar economia de energia elétrica, e chegaram as seguintes alternativas:

- Considere a possibilidade de usar ventilador em dias de temperaturas mais amenas;
- Ligue o ar condicionado apenas na hora de dormir e desligue-o assim que acordar;
- Se seu aparelho tiver temporizador (timer), programe-o para desligar por volta das 4 da manhã;
- Deixe o aparelho na temperatura 24 graus;
- Reduza a velocidade de ventilação;
- Escolha corretamente o equipamento de acordo com o tamanho do ambiente;
- Mantenha os filtros do aparelho limpos;
- Mantenha as janelas e portas fechadas sempre que estiver com o aparelho ligado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no presente trabalho revelam que os estudantes da amostra estudada apresentaram uma considerável percepção ambiental. Nota-se que algumas medidas citadas por eles em sala de aula poderiam ser adotadas em sua rotina o intuito de reduzir o consumo e o desperdício de energia elétrica. Conclui-se que grande parte das iniciativas para redução do consumo de energia são realizadas pelas pessoas com o objetivo de reduzir os gastos e não visando de maneira efetiva a redução do impacto ambiental provocado. É importante colocar em prática as orientações sobre o uso adequado de energia elétrica nas residências, visto que, aprender a utilizá-la de forma consciente e eficiente faz com que possam ser aproveitados os seus benefícios e torna-se também o melhor caminho para um consumo consciente e responsável.

REFERÊNCIAS

ANEEL. **ANEEL bate meta de expansão da matriz elétrica em 2021, três meses antes do previsto**. ANAEEL, 2021. Disponível em: bit.ly/3ilB05i. Acesso em: 17/02/2022.

CANEPPELE, Fernando de Lima. **Escassez de água pode afetar geração de energia elétrica**. Jornal da USP, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=426794>. Acesso em: 16/02/2022.

COCSAMA. Informativo do Conselho de Consumidores da Empresa Luz e Força Santa Maria. **Dicas essenciais para evitar o desperdício de energia**. Colatina/ES, Ano 08, Nº 66, 06/2019. Disponível em: https://portal.elfsm.com.br/uploads_files/files/COCSAMA_JULHO_2019.pdf. Acesso em: 16/02/2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDEMBERG, José. **Energias Renováveis: um futuro sustentável**. 2ª ed. São Paulo. 2009.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019**. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/21130-domicilios-brasileiros.html#:~:text=A%20m%C3%A1quina%20de%20lavar%20roupa,73%2C7%25\)%20os%20maiores](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/21130-domicilios-brasileiros.html#:~:text=A%20m%C3%A1quina%20de%20lavar%20roupa,73%2C7%25)%20os%20maiores). Acesso em: 16/03/2022.

INSTITUTO AKATU. **Evite passar roupas desnecessariamente e economize energia e tempo!** Instituto Akatu, 2019. Disponível em: <https://akatu.org.br/dica/evite-passar-roupas-desnecessariamente/> Acesso em: 17/02/2022.

INSTITUTO AKATU. **Cuidado com o consumo no modo stand-by!** Instituto Akatu, 2019. Disponível em: <https://akatu.org.br/dica/cuidado-com-o-consumo-no-modo-stand-by/>. Acesso em: 17/02/2022.

INSTITUTO AKATU. **Reduza seu banho diário em 1 minuto e economize energia para carregar muitas vezes o celular!** Instituto Akatu, 2019. Disponível em: <https://akatu.org.br/dica/reduza-seu-banho-diario-em-1-minuto/>. Acesso em: 17/02/2022.

LEOPARDI, MT. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Palloti, 2001.

MENKES, M. **A participação social na inserção da questão ambiental no planejamento e tomada de decisão do setor elétrico brasileiro**. Tese de Mestrado. COPPE/UFRJ/PPE, Rio de Janeiro, 1993.

MINAYO M.C.S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2014.

WATANABE, Edson. **Por um consumo consciente de energia elétrica**. Rio Pesquisa, Rio de Janeiro/RJ, nº 37, Ano X, p. 47-49, 12/2016. Disponível em: http://www.faperj.br/downloads/revista/rio_pesquisa_37_2016.pdf. Acesso em: 16/02/2022.

A CRECHE COMO ESPAÇO DE SABER

Claudiani Peçanha Silva
Katia Gonçalves Castor

1. INTRODUÇÃO

Hoje, sem dúvida, a criança tem de ser vista como um sujeito de direito, ativo, em pleno desenvolvimento social e histórico. É um ser único, que vê, pensa o mundo com seu próprio jeito e constrói seu conhecimento mediante interações com as pessoas e o meio que o cerca. Contudo, não foi sempre assim. A criança era tratada como um sujeito passivo e desprovido de direitos nas instituições de ensino que surgiram primeiramente para dispensar cuidados, pois não havia preocupação em promover um atendimento de qualidade. As creches existiam para resolver um problema social, cujo objetivo era tão somente cuidar. Essa foi a primeira visão da sociedade, conforme evidenciam Gervasi e Arruda (2015, p. 12):

Com as mudanças que estão ocorrendo na educação infantil, o professor está vivenciando esta nova realidade no âmbito da creche [...] A creche é uma instituição que foi criada para suprir as necessidades da sociedade moderna, produzidas por um sistema econômico capitalista. O surgimento da creche no Brasil acompanhou a crescente urbanização e o aumento da necessidade da mão de obra, desde a liberação da mulher mãe para o mundo de trabalho [...].

No Brasil, a creche surgiu acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho, pois não apenas os homens faziam parte da massa trabalhadora. À medida que a sociedade se estruturava, as mulheres também iam para as fábricas, no intuito de ajudar no sustento da casa. A Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definiu que a educação de 0 a 6 anos, então, passaria a ser denominada educação infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, entrou em vigência em 26 de junho de 2014 e valeu por dez anos. O objetivo do plano era, portanto, melhorar a educação no país por meio das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Para tanto, está composto com 20 metas e estratégias de concretização no campo da educação. De acordo com o MEC (2014, p. 9), temos:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Portanto, entre os objetivos do Plano Nacional de Educação estão também o de ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes. Ademais, a sociedade brasileira discutiu e aprovou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Atuo na educação infantil há quase 20 anos, trabalhei em creches onde frequentam crianças de 0 a 5 anos e pude perceber que toda criança que passa pela creche tem maior integração no meio social e no ensino fundamental. Por isso, o trabalho desenvolvido nas creches, desde o movimento até o lúdico, permite que a criança tenha um desenvolvimento integral das suas habilidades.

Iniciei minha carreira profissional no magistério em 1999, trabalhando no ensino fundamental em um bloco único que abrigava, em uma única sala, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Em 2008, comecei meu trabalho com a educação infantil em uma creche no pré 1 e, após um tempo, fui para o maternal 2.

Nesse período, pude perceber como é importante o ensino da creche para uma criança, já que atividades básicas que nem sempre são incentivadas no coti-

diano do lar são desenvolvidas. A criança começa a ter noção de espaço, aprende atividades que, para um adulto, podem parecer corriqueiras, mas de extrema importância para um aluno, como segurar em um lápis, respeitar os limites, manusear material didático, entre outros.

Anos após essa primeira experiência na educação infantil, retornei ao ensino fundamental e pude perceber que crianças que frequentaram creches tinham capacidades mais apuradas, conseguiam desenvolver as atividades do ensino fundamental com maior êxito, permitindo que as atividades muito complexas fossem introduzidas no seu cotidiano escolar mais rapidamente.

Assim, este artigo veio discutir a seguinte questão – Como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade? – e teve por objetivo explorar como a creche influencia no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade, de acordo com a percepção dos educadores.

2. METODOLOGIA

2.1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 25 profissionais da educação entre pedagogos e professores da Rede Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, em que se primou por cumprir as orientações éticas, cujos nomes foram identificados por Professor P1, P2, P3 até P25. As entrevistas foram realizadas por meio do Skype, consultando dois participantes por seção. Os dados obtidos foram registrados por escrito pela pesquisadora e foram complementados por considerações finais que cada sujeito apresentou por escrito.

2.2. Procedimentos metodológicos

Para alcançarmos o objetivo geral proposto nesta pesquisa, foram efetivados os seguintes passos: iniciamos com aprofundamento bibliográfico, apoiando-nos em inúmeros autores clássicos e atuais, como Piaget (1980, 1996), Vygostky

(1982, 1989, 1999), Wallon (1971), Montessori (1975), Emiliano e Tomás (2015), Pereira (2016), entre outros, contribuindo também para o enriquecimento sobre a temática, pois, de acordo com Santos (2019, p. 16):

Este estudo é classificado como de natureza metodológica qualitativa, indo a campo, por meio de convite para a entrevista de grupo focal, que é um método de pesquisa qualitativa que reúne participantes por meio de videoconferências realizadas com pequenos grupos, totalizando 30 professores e pedagogos que atuam no segmento da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, com levantamento dos feedbacks sobre como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade, a fim de investigar se há diferenças comportamentais e habilidades específicas entre ambos os grupos de crianças: um que frequentou a creche e o outro não. O autor Tybel (2017, p. 11) afirma:

Atribui-se ao estudo de campo a tarefa de expor situações da vida real com certa razão, já que serve para descrever situações da realidade onde está sendo feita a pesquisa. Por isso debate-se a confusão entre o tipo de dados levantamento. [...] estudar um grupo de pessoas e entender aspectos internos entre elas, então é estudo de campo. [...] tem um grupo definido de pessoas, vai aplicar o instrumento e realizar observações, enquadra em estudo de campo.

Vale ressaltar que o questionário teve por propósito investigar se há diferenças comportamentais e habilidades específicas entre crianças que frequentaram a creche e outras que não frequentaram, com base nas percepções dos professores e pedagogos envolvidos nas seções de entrevistas. De forma minuciosa, questionamos suas experiências no processo de atuação na pré-escola e indagamos se há diferenças significativas em termos de desenvolvimento integral das crianças, objetivando verificar como a creche influencia no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Foram feitas anotações descritivas delas, em que analisamos os relatos dos professores e pedagogos com reflexões das ideias, dúvidas, questionamentos, sentimentos, entre outros, os quais foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, a

[...] pesquisa caracteriza-se como descritiva, que, de acordo com Silva (2003), ocorre quando o pesquisador tem por objetivo identificar as características de certa população ou fenômeno e estabelecer relações entre as variáveis, sem sua manipulação (OLIVEIRA JUNIOR; FORNEIRO, 1998, p. 14).

Prosseguimos com a análise dos resultados das entrevistas, em que, por intermédio das informações, esclareceram como a creche contribui para a formação integral da criança. Para finalizarmos, elaboramos o produto final, um guia de orientações educativas, para contribuir no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos, aplicável em todo o segmento da educação infantil, buscando, assim, o desenvolvimento delas em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Assim, diante do exposto e da escuta dos sujeitos da pesquisa, aplicamos o instrumento em forma de entrevista online, que se valeu de um questionário/roteiro de perguntas (APÊNDICE A). “[...] o emprego do questionário enquanto técnica de coleta de dados, recorrentemente empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, como também o seu emprego nas pesquisas de cunho qualitativo” (CHAER; DINZ; RIBEIRO, 2011, p. 251).

Desse modo, dos 30 profissionais da educação, entre pedagogos e professores que eram objetivo da pesquisa, 25 respondentes aceitaram participar de fato, cujos resultados foram os seguintes:

Quanto tempo de atuação na área da Educação Infantil - Pré-Escola com atendimento a crianças de 4 a 5 anos de idade, 2 (dois) profissionais atuam de 1 a 12 meses, 4 (quatro) de 1 a 3 anos, 11 (onze) responderam que atuam de 4 a 10 anos, 3 (três) atuam de 11 a 15 anos, 3 (três) atuam de 16 a 20 anos e 11 a 15 anos e (dois) responderam que atuam acima de 20 anos.

Mediante a análise dos dados, é possível perceber que a maioria dos professores e demais profissionais atuam de 4 a 10 anos na educação infantil com crianças de 4 a 5 anos de idade; logo, possuem experiência considerável nesse nível de ensino e conhecimento sobre ele. As autoras Moro e Nunes (2019, p. 2) afirmam:

Assim, é consequência inexorável do exercício profissional o entendimento da incompletude do sujeito humano e da dinâmica do processo de conhecer. Pensar a formação significa considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, sua condição no mundo, na forma em que se insere na arena de disputa dos sentidos do conhecimento e nas relações que constrói com as crianças. Tal perspectiva aponta para a inesgotabilidade da formação.

O questionamento seguinte foi sobre a sua formação/capacitação dos professores, por meio do qual tivemos os seguintes dados: é possível perceber que os professores, em grande número (68%), são graduados em Pedagogia e 48% possuem especialização em Educação Infantil, que são considerados os cursos indicadores de referência na formação para esse segmento escolar e também nas dimensões relacionais, pedagógicas, políticas, estruturais na formação do profissional, para atuar com crianças de 4 a 5 anos. Schindwein e Dias (2018, p. 5) abordam que dá importância à formação específica do professor de educação infantil:

[...] o acompanhamento de todas as dimensões que envolvem o dia a dia educativo das instituições de Educação Infantil.

Trata-se de pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que aí atuam, da oferta de cuidados e educação destinados às crianças bem pequenas, bem como do acolhimento e acompanhamento e co-

municação com os familiares e a comunidade. Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa. A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias.

Na sequência, tivemos a pergunta: Você considera importante que as crianças tenham suas bases educacionais formadas em instituições de Creche? Tivemos 23 (vinte e três) profissionais que responderam sim e 2 (dois) responderam não.

Os dados coletados possibilitaram perceber que quase todos (92%) consideram importantes que as crianças tenham suas bases educacionais formadas em instituições de creche. Tivemos inúmeros comentários, entre os quais destacamos que o(a) professor(a) escreveu:

O ambiente de uma creche é um lugar propício e adequado para oferecer condições favoráveis para iniciação do aprendizado escolar da criança através do lúdico, atividade motoras entre outras que ajudam a desenvolver sua formação cognitiva (P6).

O(a) professor(a) P14 abordou: “A creche é importante porque contribui para que haja um desenvolvimento da criança nos seus aspectos físico, afetivo, emocional, social e cognitivo”.

E o(a) professor(a) P23 enfatizou: “O dia a dia da creche deve conceder a criança, atividades que auxiliem no seu desenvolvimento individual, nas relações interpessoais visando a formação de crianças saudáveis e felizes”.

Portanto, fica perceptível que a creche tem grandes condições de contribuir na educação das crianças.

Nesse contexto, a autora Isabel Branco (2018) faz a seguinte abordagem:

Pesquisas apontam para isso: a experiência na educação infantil favorece o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Um estudo feito no Reino Unido acompanhou 3 mil crianças ao longo de quatro anos e mostrou que o ingresso em ambiente escolar aos 3 anos está relacionado com maior desenvolvimento intelectual entre 6 e 7 anos, com maior autonomia, concentração e sociabilidade entre colegas.¹

Ao observar os alunos do ensino fundamental I na minha atuação nesse campo, pude perceber como o aluno que esteve na creche se desenvolveu com mais rapidez e eficiência, quando comparado aos alunos que não desfrutaram esse ambiente de ensino. As noções básicas iniciais aplicadas na educação infantil visam promover uma evolução mais rápida e de qualidade ao aluno.

A pergunta seguinte foi sobre a questão referente aos primeiros contatos com as crianças da pré-escola já no início do ano letivo, quando se realiza a sondagem de aprendizagem, e se é possível observar conhecimentos e comportamentos prévios trazido pelos alunos. Obtivemos 21 profissionais que responderam sim e 4 responderam não.

Assim, observamos que os professores, em sua maioria (87%), possuem conhecimento da realidade da escola, o que é muito bom na consolidação da identidade pedagógica, mas é também um desafio, porque requer cuidado e comprometimento com o fazer pedagógico. Silva (2019, p. 109) afirma que os professores da educação infantil devem desenvolver

[...] práticas pedagógicas adequadas que favoreçam a construção do conhecimento e aquisição de aprendizagens significativas dos edu-

¹ *Os impactos de uma boa creche.* Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/09/30/impactosdeuma-boacreche/>. Acesso em: 05 out. 2020.

candos [...] contextualizado com as mudanças sociais, favorecendo práticas pedagógicas que tragam conteúdos que atendam às necessidades reais dos educandos.

A pergunta seguinte pediu que eles citassem alguns desses conhecimentos e comportamentos:

O(a) professor(a) fez o seguinte relato: “[...] chamadinha, contagem de quantos somos, cantar, contar histórias, colorir e dentre outras”. O(a) professor(a) PF citou: “A criança tem conhecimentos prévios do tempo; chuva, sol, calor, frio; cores, tem conhecimentos das letras, sílabas, ou alguns já sabem ler as palavras. Também já trazem conhecimento do que é certo ou errado”. E o(a) professor(a) P9 abordou:

Com certeza, as crianças refletem e reproduzem muito seu convívio social, além de terem algum conhecimento prévio que devem sempre ser levados em consideração. A percepção da criança nos aspectos de localização, espaço, reconhecimento de objetos, sons, quantidades e etc.

Neste contexto, a autora Dantas (2015) afirma que

[...] trabalhar com crianças na creche tem, como parâmetros, conhecer seus interesses e necessidades, saber um pouco da história, de cada um, conhecer a família, as características de sua faixa etária, a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo de permanência na escola. Portanto, é um trabalho que apresenta preocupação com os cuidados básicos e fundamentais, a uma vida saudável. Assim, considera-se o cuidar de forma ampla onde as necessidades devem ser o eixo norteador do atendimento, pois é por meio da observação que se pode ter uma visão do como educar.

Prosseguindo, os(as) professores(as), quando questionados(as) sobre quais são as maiores dificuldades que observam nas crianças, quando iniciam na pré-

-escola, e exigem do corpo educacional um olhar mais específico e estratégico para o ensino aprendizagem, O(a) professor(a) P11 expôs: “A dificuldade de concentração ou adaptar-se à rotina, talvez por não ter uma estrutura familiar adequada ou não ter frequentado a creche”. E o(a) professor(a) PI respondeu:

A princípio a socialização é um ponto importante para se observar em relação as dificuldades, uma vez que muitos alunos são filhos únicos, ou não têm muita relação com outras crianças, convivem só com adultos. Outro ponto extremamente importante é a questão das intervenções pedagógicas, materiais e recursos pedagógicos para auxiliar no aprendizado do aluno. Ou muitas vezes também dificuldades em interagir com as famílias dos alunos, para que propiciem e desenvolvam experimentações e habilidades.

A próxima pergunta pediu que opinassem sobre a qualidade das creches educacionais existentes no município.

O(a) professor(a) P4 disse que acredita que as escolas são boas, mas precisam criar ações mais efetivas que promovam mais relações com as famílias na escola.

O(a) professor(a) P8 enfatizou que são poucas creches, bem localizadas, e se podem criar políticas públicas para que a gestão escolar faça parcerias para desenvolver projetos de forma conjunta com outros setores públicos, privados e/ou instituições. A autora Ghiggi (2015, p. 148) enfatiza:

A educação para as crianças pequenas no cenário contemporâneo brasileiro tem enfrentado inúmeros desafios, decorrentes das mudanças legislativas, políticas, sociais e pedagógicas que vêm ocorrendo nos últimos 15 a 20 anos. Dentre os vários desafios vivenciados está a melhoria da qualidade da oferta em educação infantil nas creches e pré-escolas em território nacional. A melhoria dessa qualidade requer articulação no disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica. Tal enfrentamento requer condições básicas de infraestrutura, formação apropriada de professores e um percurso de avaliação.

E, quando questionados sobre quais comportamentos/attitudes que uma criança de 4 a 5 anos demonstra para você admitir que ela tenha adquirido um desenvolvimento integral, o(a) professor(a) P6 respondeu:

A criança é capaz de conversa nitidamente e sem embaraços sobre seus interesses e tema em suas áreas de interesse, poderá compreender várias instruções, também compartilhar experiências espontaneamente. Começa a construir seus conhecimentos na língua escrita, algumas já entendem e associam sons as letras. Sabe o escrever o nome tem direcionamento da escrita que vai da direita para a esquerda e de cima para baixo.

Já o(a) professor(a) P13 disse: “As crianças nesta fase mostram que, além de terem opinião, têm vontade próprias, dizem o que querem e também sabem fazer escolhas.

Nesse sentido, Batista (2019, p. 293-294) aborda:

Nesse contexto o professor de educação infantil, passa a ocupar o papel de mediador entre as crianças e a aprendizagem, utilizando interações e brincadeiras como fonte rica e imprescindível para que novas aprendizagens o corram. As práticas vivenciadas no espaço de educação Infantil, passam a ser vistas como um instrumento que possibilita à criança o encontro de explicações sobre o que acontece ao seu redor e consigo mesma, enquanto desenvolvem modos próprios de resolver problemas, sentir e pensar.

Os participantes foram questionados sobre quais características emocionais e sociais que uma criança de 4 a 5 anos demonstra para você admitir que ela tenha adquirido um desenvolvimento integral. O(a) professor a) P6 esclareceu: “Tem noção dos próprios sentimentos e os dos demais coleguinhas, entende as diferenças e já consegue controlar suas emoções. Se comunicam com mais facilidade, sabem fazer perguntas e entender os significados”.

E o(a) professor(a) P11 relatou: “Quando ela interage ou se relaciona com os colegas, a fim de agregar valores”. Assim, com base nos relatos expostos, percebemos que é muito importante levar em conta essas características das crianças. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), enfatizam que a educação infantil tem a finalidade desenvolver integralmente a criança em todos os seus aspectos físico, emocional, psicológico, afetivo, social intelectual, cumprindo indissociavelmente as duas funções de cuidar e educar.

Dando continuidade, os profissionais foram questionados, que de acordo com sua experiência na educação da Pré-Escola, você considera que crianças que frequentaram a creche chegam à pré-escola com desenvolvimento integral superior àquelas que não passaram pela creche? Tivemos 20 (vinte) profissionais que responderam sim e 5 (cinco) responderam não.

Diante dos dados, foi possível perceber que a grande maioria (80%) dos profissionais entrevistados afirmou que as crianças que frequentam a creche chegam à pré-Escola com desenvolvimento integral.

Em seguida, os profissionais que responderam SIM deveriam especificar quais especificidades, isto é, comportamentos e atitudes que as crianças apresentam e permitem afirmar que tiveram desenvolvimento integral superior em cada uma das dimensões/características que se seguem:

a) Cognitivas:

O(a) professor(a) P3 escreveu que as crianças “[...] identificam as letrinhas das vogais, escrevem-nas e fazem distinção o hoje, o ontem e o amanhã. E o(a) professor(a) P9 sintetizou que elas “[...] apresentam conhecimentos de habilidades como reconhecer algumas cores, numerais, coordenação motora e outros”.

b) Emocionais:

O(a) professor(a) P6 abordou que elas “[...] ainda têm dificuldade de separar a realidade da fantasia, já entendem que podem mentir para se proteger, já

possuem sentimentos claros de ciúmes, autoconfiança ou a falta, também percebem situações de perigo tem o medo aguçado”.

O(a) professor(a) P9 afirmou que as crianças “[...] são mais equilibradas emocionalmente, apresentam um comportamento de maior afetividade, conseguem expor mais suas ideias, ajudam a resolver conflitos”.

c) Sociais:

O(a) professor(a) P6 escreveu que

[...] essa é a idade em que crianças passam a ser mais independentes. Elas ainda gostam da aprovação dos adultos, mas preferem a companhia de outras crianças. Já sabem brincar em grupo, dividir brinquedos, alterar regras das brincadeiras e fazer queixas sobre outras crianças. Nessa idade, muitos querem ser “o líder” do grupo.

E o(a) professor(a) P11 afirmou que é quando a criança consegue “[...] relacionar/interagir com colegas e compartilhamento de objetos”.

Portanto, é importante que o(a) professor(a) tenha ações para desenvolver, cada vez mais, essas dimensões/características. De acordo com os autores Eickmann, Emond e Lima (2016, p. 99):

Prover ambientes estimuladores, não só no aspecto neuromotor e cognitivo, mas também do desenvolvimento socioemocional, em casa, na creche ou na educação infantil, é uma das maiores responsabilidades da sociedade. Do ponto de vista econômico, está comprovado que investir precocemente nas habilidades sociais e de saúde mental (como nas capacidades de atenção, persistência, motivação e autocontrole) tem elevada razão custo-benefício por impactar na futura produtividade da nação, potencializar o desenvolvimento cognitivo [...].

Foi perguntado se poderiam destacar como as creches podem contribuir para o desenvolvimento integral de crianças. O(a) professor(a) P24 respondeu que é por meio

do desenvolvimento físico, estimulando os sentidos e equilíbrios. Já o(a) professor(a) P25 afirmou que é no momento em que leva as crianças a conhecer e se relacionarem com o meio ambiente e também por meio de jogos e brincadeiras propostos.

Portanto, é possível perceber que é necessário o(a) professor(a) fazer uso de inúmeros fatores físicos, socioambientais, conjugando com os demais ao longo do desenvolvimento das crianças que, com as experiências vividas, vão enriquecendo seus saberes.

Diante da última pergunta – Como você discriminaria em itens suas diferenças em termo de habilidades e capacidades se tivesse dois grupos de crianças que chegam para o ingresso na pré-escola, o primeiro é formado por crianças que nunca frequentaram creches e o segundo por crianças que frequentaram creches? –, o(a) professor(a) P23 respondeu que as crianças que não frequentaram a creche chegam com dificuldades em socialização, são excêntricas e têm pouca coordenação desenvolvida. E o(a) professor(a) P6 respondeu elaborando o seguinte quadro:

Quadro 1 – A importância do espaço educacional

Crianças que nunca frequentaram	Crianças que frequentaram a creche
Apresentam maior timidez.	Já reconhecem as letras e sons.
Possivelmente não sabem escrever o nome nem reconhecem as letras.	Têm autonomia quanto à locomoção e entendem os comandos.
Possuem pouca coordenação motora.	Já sabem escrever o nome.
Não entendem as regras de brincadeiras etc.	Possuem habilidades orais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nessa perspectiva, foi possível analisar que é perceptível a diferença entre a criança que frequenta creche e aquela que não frequenta. Portanto:

As pesquisas internacionais têm mostrado que, na maioria dos casos, a frequência a pré-escolas para crianças de 3 a 5 ou 3 a 6 anos garante bons resultados, presentes e futuros, mesmo quando as pré-escolas não são de alta qualidade; no caso das creches para os bebês e crianças entre 0 e 2 anos e meio, os bons resultados ocorrem quando as creches são de boa qualidade [...] BRANCO, 2018, [s.p.]).

Assim, com base nos dados produzidos e discutidos, fica nítida a importância de incluir a criança na escola o mais cedo possível, pois é uma forma de desenvolver suas potencialidades, respeitando os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e, conseqüentemente, reduz as desigualdades e também influencia decisivamente os resultados no futuro dessas crianças, pois o seu desenvolvimento infantil é caracterizado por um processo de contínua maturação, definida por certos padrões no seu desenvolvimento cerebral, comportamental e emocional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do desenvolvimento deste estudo, desenvolvemos um trabalho com base em entrevistas, buscando fundamentar seu objeto de estudo e responder, por meio da pesquisa, aos objetivos apontados inicialmente. As entrevistas foram realizadas via Skype, com consulta a dois participantes por seção. Os dados obtidos foram anotados pela pesquisadora e complementados com as considerações finais que cada um dos respondentes apresentou por escrito.

Com base nos dados obtidos, buscamos correlacionar as análises da literatura existente, a fim de garantir que o padrão metodológico utilizado não fosse ultrapassado durante a apresentação dos resultados.

No que concerne ao objetivo deste trabalho, foi possível observar que as percepções dos educadores estão intimamente ligadas à proposta deste estudo e a influência da creche no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade é ampla, facilitando o desenvolvimento de futuras atividades mais complexas no exercício de atividades mais simples, como o manuseio de material didático, contatos iniciais com a leitura, postura diante do convívio em sociedade e noções de espaço e deslocamento.

A investigação foi realizada com um número menor de pesquisados, já que alguns não mantiveram a disposição em participar da pesquisa, contudo a maioria (25 pesquisados) dos que foram objetivados no início da produção da

pesquisa satisfaz a realização dela e, de maneira ímpar, contribuiu para alcançar o objetivo de realizar uma pesquisa de campo.

A discussão entre os pesquisados e a pesquisadora acerca da proposta do estudo e da maneira como essa proposta pode produzir resultados na sociedade gerou uma série de ideias que, por fim, foram transformadas na ideia de um produto educativo, um folder digital instrutivo, visando transmitir todo conhecimento adquirido na pesquisa aos professores e pais de alunos da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Ana Paula Marques. O papel do professor de educação infantil na atualidade, **Educar**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 289-299, mar. 2019.

BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRANCO, Isabel. Os impactos de uma boa creche. **Revista Educação**, 2018.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DANTAS, Ana Sueli Melo. **Crianças em creche: um espaço onde o cuidar e o educar caminham juntos**. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/politicas-publicas/criancas-em-creche-um-espaco-onde-o-cuidar-e-o-educar-caminhamjuntos>. Acesso em: 03 set. 2020.

EICKMANN, Sophie Helena; EMOND, Alan Martin; LIMA, Marília. **Avaliação do desenvolvimento infantil: além do neuromotor**. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 92, n. 3, supl. 1, maio/jun. 2016.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. **Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**. São Paulo: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2015.

FORNEIRO, Lina Inglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERVASI, Marcia; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação no âmbito da creche: uma Análise da formação de professores. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 6, n. 1, 2015.

GHIGGI, Gioconda. **Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 155, jan./mar. 2015.

MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

OLIVEIRA JUNIOR, Eloir Lázaro de; FORNEIRO, Lina Inglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Marivaldina Bulcão dos. A pesquisa bibliográfica como instrumento emancipatório nos alunos de educação a distância. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 57-68, mar. 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em:

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de contexto na educação infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pró-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, maio/abr. 2018.

SILVA, Aleciane Ferreira Nascimento da. **A importância da formação do educador para a oferta de um ensino de qualidade**: Educar FCE, São Paulo, v. 18, n. 1, março, 2019.

TYBEL, Douglas. **O que é pesquisa de campo?** 2017. Disponível em: <https://guiadamonografia.com.br/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CUIDANDO DO MEIO AMBIENTE COM RESPEITO E RESPONSABILIDADE

*Deuzedina Pinto de Souza Simões
Elisangela Abel Bravo Spinola
Isis Bonze Lopes Barreiros
Laís Pavani Delfino*

1. INTRODUÇÃO

O tema Educação Ambiental (EA)¹ vem se destacando e sendo muito discutido na atualidade. O seu conceito tem uma relação forte entre o meio ambiente. A questão ambiental estabelece a busca de novas maneiras de pensar e agir, individual e coletivamente, para a sociedade. Os modelos estabelecidos de produção de bens, para suprir necessidades do ser humano e relações sociais, não deveriam disseminar tantas desigualdades e exclusão social e, sim, garantir a sustentabilidade ecológica (WOLKMER; PAULITSCH, 2011). Para isso, é necessária a mudança de valores e comportamento, para que a EA ganhe destaque nas escolas e na vida dos alunos.

Para Morales (2004), a EA é a condição básica para mudar a caótica situação da degradação socioambiental. Porém, ela sozinha não tem o “poder” para conseguir essa mudança. E isso, no contexto sociocultural, é muito importante, uma vez que a EA é a mediadora entre a relação sociedade x natureza, colaborando, assim, para a construção de novas maneiras de pensar e agir, seja individual ou coletivamente, propiciando uma sociedade que valorize a sustentabilidade ecológica.

Segundo Teixeira (2016), os valores sociais podem e devem ser trabalhados nas escolas, juntamente com as questões que envolvem a preservação e a pro-

1 Pela ocorrência frequente do termo “Educação Ambiental”, optamos por fazer uso da abreviação “EA”

teção ao meio ambiente. Assim, os alunos são estimulados a pensarem sobre a importância do seu papel na sociedade e no cuidado com o meio ambiente. A EA nas escolas pode ser um fator determinante para a amenização dos problemas ambientais causados pela ação do ser humano na natureza, pois através de aulas e projetos, estimulando diferentes pensamentos em relação ao meio ambiente nas crianças, desde cedo, podendo ser colocado em prática o que aprendeu ao longo da sua vida (CARVALHO, 2006, p. 46).

A EA também está respaldada em leis para o seu desenvolvimento nas escolas. Ao estudar a legislação federal brasileira, pode-se observar que as leis a respeito da EA obtiveram um avanço nos últimos anos. Diversos programas foram criados e desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), para serem direcionados às escolas de todo o país.

No Brasil, a EA foi introduzida como medida socioeducativa para melhoria da qualidade ambiental por meio da Lei de nº 4.771 de 15/07/1965 (Código florestal brasileiro) depois, passou a fazer parte das ações do sistema nacional de meio ambiente (sisnama), criado pela lei n. 6.938, de 31/08/1981, formado pelos órgãos e entidades da união, do distrito federal, dos estados e dos municípios responsáveis pela proteção, melhoria e recuperação da qualidade ambiental no Brasil (Brasil, 1981). Deste modo, “cabe ao poder público promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1981, p. 23).

O meio ambiente é responsabilidade de todos, por isso precisamos de pessoas capazes de modificar o meio em que vive, através da reciclagem, palestras de conscientização, sendo capazes de utilizar de forma consciente tudo em sua volta.

A educação ambiental é muito importante para saúde física e mental do ser humano. Por isso precisamos começar na escola, trabalhar com os alunos a importância da preservação. Despertar neles o prazer pelo meio ambiente e a consciência ecológica para melhorar nosso Planeta.

A partir da indagação de, como é desenvolvida a EA nas escolas municipais de Itapemirim/ES, buscamos compreender como uma escola de ensino fundamental I trabalha a EA com seus alunos de 3º, 4º e 5º anos. Para isso, desenvolvemos através de: Verificação juntos aos professores do 3º, 4º e 5º anos de uma escola municipal de Itapemirim/ES como é desenvolvida a EA em suas aulas; Verificação junto aos alunos como é realizada a EA durante as aulas; Propomos atividades lúdicas de sensibilização envolvendo a EA através da compreensão do uso de materiais recicláveis.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Ao longo dos anos tem se observado que através do seu comportamento, o ser humano tem buscado no meio ambiente suas necessidades pessoais. Como exemplo, há o consumo de água, alimento, saúde e energia, sem a preocupação com o término desses recursos, que, muitas vezes, está relacionado à morte de outros seres vivos do meio. É perceptível que quanto mais uma sociedade cresce e se desenvolve, mas ela produz uma quantidade enorme de problemas ambientais, aos quais não se preocupou em resolver.

Atualmente, observam-se grandes catástrofes ambientais, como, por exemplo, queimadas, secas, chuvas ácidas, degelo nos polos, tempestades tropicais, entre outros. Tendo em vista que muitas dessa, são consequências da má utilização do homem ao meio ambiente. Por isso, é necessário a construção de uma sociedade que saiba usufruir de recursos naturais sem destruir a vida de outras espécies, ou mesmo do próprio ser humano.

O conceito de EA é bem abrangente, pois pelo menos cinco metas, que envolvem diretamente a população, estão associadas à sua definição.

- a) reduzir os custos ambientais, à medida que a população atuará como guardião do meio ambiente;
- b) efetivar o princípio da prevenção;
- c) fixar a ideia de consciência ecológica, que buscará sempre a utilização de tecnologias limpas;
- d) incentivar a realização do princípio da solidariedade, no exato sentido perceberá que o meio ambiente é

único, indivisível e de titulares indetermináveis, devendo ser justa e distributivamente acessível a todos; e) efetivar o princípio da participação entre outras finalidades. (MADEIRA; MADEIRA; MADEIRA, 2013, p. 390, apud FIORILLO, 2011, p. 126).

A EA foi definida como a prática da educação, direcionada para resolver os problemas que aparecem no meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e com a participação de cada pessoa envolvida nesse processo educativo. Sendo caracterizada por reunir dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, ou seja, ao tratar de qualquer problema ambiental, devem ser consideradas todas as dimensões. Essa definição é muito usada no Brasil e pela maioria dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

A EA foi instituída a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, em 1946, de modo geral, iniciou o debate em torno da educação, envolvendo governos e entidades da sociedade civil de todo mundo. Tais debates foram intensificados na década de 60, por uma nova perspectiva de discussão dos temas ambientais (BARBIERI; SILVA, 2011).

No ano de 1968, aconteceu, na cidade de Paris, a Conferência sobre a Biosfera, onde participou 60 países, dentre eles o Brasil com o objetivo de ampliar os entendimentos da relação entre os seres humanos e o meio ambiente, bem como, propagar o conhecimento, as práticas e os valores humanos, contribuindo, assim, para implantação das relações entre as populações e o meio ambiente em todo o planeta. (BARBIERI; SILVA, 2011).

Em 1972, foi realizada pela UNESCO, a Conferência de Estocolmo, participaram 113 representantes de países, entre eles o Brasil, e 400 organizações governamentais e não governamentais. Nela, foram tratadas de questões sobre a degradação do meio ambiente e quais seriam as medidas necessárias para se desenvolver estratégias de EA no âmbito educacional, através de abordagens in-

terdisciplinar e integrada, para proporcionar uma percepção da totalidade e complexidade do meio ambiente (OBARA et al., 2015).

Na Conferência de Estocolmo, representantes de alguns países desenvolvidos se mostraram resistentes com as metas educação das atividades industriais, pois, poderia comprometer a economia e objetivos propostos durante a conferência. Já outros se mostraram bastante empenhados em cumprir os acordos ali estabelecidos, como foi o caso dos Estados Unidos, que se comprometeu a reduzir consideravelmente a poluição em seu território. Este debate só aumentou a necessidade de adoção de um novo modelo de desenvolvimento econômico.

Após os debates, foi elaborado o documento intitulado “Declaração sobre o Meio Ambiente Humano” e, entre os princípios desta declaração, está o reconhecimento de que os recursos naturais necessitam de gestão adequada para não serem esgotadas. Para que qualquer tipo de recurso natural esteja presente e disponível para as gerações futuras. O documento aponta que a capacidade de produção de recursos renováveis do planeta deve ser mantida e, se possível, melhorada e restaurada. Entre os princípios da Declaração sobre o Meio Ambiente Humano estão: a) o descarte correto de substâncias tóxicas; b) Apoio à luta contra a poluição; c) prevenção à poluição em mares e a utilização legítima do mar; d) garantia de ambiente seguro para assegurar a melhoria da qualidade de vida; e) assistência financeira e transferência de tecnologia para os países em desenvolvimento; f) melhoria das políticas adequadas dos estados-membros da ONU; g) gestão racional dos recursos naturais em benefício de toda a população; h) investimento em educação e pesquisa, i) eliminação completa das armas de destruição em massa, como bombas nucleares.

No ano de 1975, é lançada a “Carta de Belgrado”, buscando uma estrutura global para a EA, com um texto que afirmava que as pessoas da época testemunhavam um crescimento econômico e um processo tecnológico sem precedentes, os quais, ao mesmo tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas, também produziram sérias consequências ambientais e sociais.

No ano 1977, na antiga União Soviética, aconteceu a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, organizada com a parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Deste encontro saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a educação no mundo. Nesta conferência foi estabelecido que o processo educativo, deveria ser orientado para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

No Brasil em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, foi realizada a Eco 92 ou RIO 92, uma Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada entre os dias 03 a 14 de junho, onde se levantou importantes questões sobre o meio ambiente em todo o mundo, enfatizando a importância das autoridades estatais proporcionarem aos seus cidadãos acesso ao conhecimento ambiental, e que todos participem, de forma efetiva, na tomada de decisões sobre o desenvolvimento sustentável (DIAS, 2004).

A Eco 92 ou Rio 92 apresentou um diferencial em relação ao evento da Conferência de Estocolmo, em razão da presença de um grande número de chefes de Estado, demonstrando, assim, a grande importância da questão ambiental no início dos anos 1990. Durante a Eco ou Rio 92, foram aprovadas duas importantes convenções: uma sobre a biodiversidade e a outra sobre as mudanças climáticas. Uma outra ação, também de muita importância, foi a assinatura da Agenda 21, documento este que consistia em um plano de ações com metas para a melhoria das condições ambientais do planeta.

A Agenda 21 foi um acordo entre 179 países, para a elaboração de estratégias que possibilitem o alcance do desenvolvimento sustentável em todos os países. Este documento está dividido em quatro seções: a) Dimensões sociais e econômicas; b) Conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento; c) Fortalecimento do papel dos principais grupos sociais; d) Meios de implementação.

Em 1997, foi elaborado o Protocolo de Kyoto, que consistia de um acordo internacional entre os países integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU), fir-

mado com o objetivo de reduzir a emissão dos gases causadores pelo efeito estufa e o conseqüente aquecimento global. Este acordo foi redigido e assinado em Kyoto (Japão) e, de acordo com o Protocolo, as nações se comprometeram a reduzir a emissão dos gases causadores do efeito estufa em 5,2%, comparado com os níveis da época.

Todas as conferências influenciaram vários países na organização de conferências locais para a criação e consolidação de políticas voltadas para o desenvolvimento da EA ou, até Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

No Brasil, foram desenvolvidas ações e programas voltados para as preocupações de questões ambientais, bem como para promover reflexões e ações de implementação da EA, tais como: à criação do Programa Nacional de EA (PRO-NEA), em 1984, da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Segundo Jacobi (2003), o principal eixo de atuação da EA é a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença, através de formas democráticas de atuação, baseadas em práticas interativas e dialógicas. E, isto se forma ao criar novas atitudes e comportamentos, diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos.

Nesse sentido, podemos caracterizar a EA como um processo de aprendizagem social, onde a ação provoca mudanças no cotidiano. Sendo esse papel transformador fundamental para a construção de uma visão mais crítica, ética e participativa do indivíduo.

Segundo Duarte (2015), as práticas educativas são originadas e estruturadas em torno de problemas concretos que acontecem no dia a dia, visto que a EA objetiva transformar a realidade social, econômica e ambiental.

2.1. A política nacional de educação ambiental

No ano de 1999, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 9.795, que normatiza a EA, instituindo a Política Nacional de EA. Colocando a EA como parte do

processo educativo mais amplo, de que todos os brasileiros têm direito a ela, a legislação a define como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 13).

A Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que a EA é um componente curricular importante, essencial e permanente da educação nacional e deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 1999).

A legislação brasileira estipulou princípios básicos a serem seguidos pela EA, os quais são:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Ambiental tem ações a serem aplicadas na educação em geral e nas escolas, não sendo apenas de responsabilidade dos órgãos governamentais educacionais, pois contam com os órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), insti-

tuições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não governamentais com atuação em ambiental.

Segundo Pereira (2014), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciou-se uma nova etapa de reformas legislativas, que tiveram como objetivo regulamentar toda a educação nacional. Prevendo que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural (BRASIL, 1996).

No ano de 1999, por meio da Lei nº 9.795, foi estabelecida a EA e instituída a Política Nacional de Educação Ambiental, que foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, determinando que EA passasse ser desenvolvida na educação escolar, no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, começando desde a Educação Básica até a Educação Superior, bem com a Educação Especial, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos(BRASIL, 1999).

A EA nas escolas deve favorecer, principalmente, uma abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente, em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas, bem como desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, por meio de estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, a partir da dimensão socioambiental, dando valor à participação. (BRASIL, 2012).

2.2. Educação ambiental no ambiente escolar e o desenvolvimento sustentável

A EA é um processo por meio do qual os indivíduos adquirem conhecimento, compreensão e habilidades fundamentais para gerar ações decisivas, motivadas, responsáveis e coletivas. Ação para alcançar e manter o equilíbrio am-

biental dinâmico, que pode ser alterado por distintos fatores (SRBINOVSKIA; ISMAILIA; ZENKIA, 2014).

O autor Pereira (2014), ao citar Leff (2001), explicita que os conhecimentos ambientais são importantes para se introduzir um novo campo de nexos interdisciplinares entre as ciências e um diálogo de saberes; isto é, cruzamento entre uma ciência objetiva com um saber adquirido ao longo do tempo.

[...] busca construir uma realidade multifacetária, porém homogênea, cujas perspectivas são o reflexo das luzes, que sobre ela projetam os diferentes enfoques disciplinares, representando a [...] convergência de um conjunto de visões parciais, que se integram organicamente, como um código de objetos-signos do saber. Dar o enfoque que a visão interdisciplinar representa, mais do que a junção de disciplinas e seus respectivos saberes, corresponde a uma [...] seleção de variáveis e dimensões significativas para apreender uma problemática, a partir dos enfoques de diferentes disciplinas [...] (PEREIRA, 2014, apud LEFF, 2001, p. 95).

A EA, quando tem o seu desenvolvimento inteiramente na interdisciplinaridade, traz a possibilidade de se compreender os aspectos ambientais a partir de um método que se desenvolve de modo integral e coletivo, buscando o entendimento da complexidade natural do ambiente e do ser humano em suas relações recíprocas, que resultam na interligação entre aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais. Lembrando que toda proposta de desenvolvimento sustentável requer investimentos em longo prazo, onde precisa haver a quebra de paradigmas quanto ao esgotamento da natureza, mesmo que pareça infinito.

Ao ser integrada ao ensino e aprendizagem, a EA se mostra como parte essencial para um desenvolvimento sustentável e prática da gestão ambiental. Os pilares do desenvolvimento sustentável estão fundamentados na educação para o desenvolvimento sustentável e os objetivos da EA estão alinhados a um sistema de gestão ambiental.

No ano de 2012, a Assembleia Geral das Nações Unidas anunciou a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, com um período que compreendeu de 2005 a 2014, à promoção e estabelecimento de padrões de qualidade para à educação voltada ao desenvolvimento sustentável. Sendo que o principal objetivo era o de integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos que compreendem a educação e a aprendizagem (UNESCO, 2017).

Em setembro de 2015, representantes da ONU, Chefes de Estados e civis, se reuniram na 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, onde adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Com objetivo voltado para educação e as metas a ela associadas, foi reconhecido que a educação é essencial para o sucesso de todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)². (UNESCO, 2017).

O grande desafio de integrar a EA na educação para o desenvolvimento sustentável é promover e estimular mudanças de atitude e comportamento dos homens, uma vez que a sociedade nunca se preocupou com o fim dos recursos naturais do planeta, pela idealização de que estes nunca se esgotariam. Têm percebido, entretanto, que a sociedade vem presenciando e sentindo os reflexos da redução significativa dos recursos naturais, das mudanças climáticas, da escassez da água e de alimentos, das catástrofes naturais em diferentes países. Com isso, aumentou as exigências de um aprendizado necessário para a vida com o propósito da sustentabilidade.

A EA na escola é uma forma de conduzir o processo de transição para uma sociedade sustentável. Tendo como compromisso do Estado e dos cidadãos, a criação de projetos nacionais, regionais e locais, onde a educação se defina por meio do critério de sustentabilidade, correspondente ao potencial ecológico e aos valores culturais de cada região (TOALDO; MEYNE, 2013).

2 ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável – são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015, composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030.

Assim,

[...] uma educação capaz de gerar uma consciência e capacidades próprias para que as populações possam apropriar-se de seu ambiente como uma fonte de riqueza econômica, de prazer estético e de novos sentidos de civilização; de um novo mundo onde todos os indivíduos, as comunidades e as nações vivam irmanados em laços de solidariedade e harmonia com a natureza (TOALDO; MEYNE, 2013, p. 670).

Segundo Souza (2016), a EA tem que promover a aquisição de conhecimento, compreensão e desenvolvimento de habilidades, valores e competências de atitude sustentável. Por isso, o conteúdo sobre o tema nas instituições de ensino, precisa ser baseada numa educação em prol do desenvolvimento sustentável.

A sociedade precisa e deve estar motivada e mobilizada para assumir um papel mais comprometido com as questões ambientais e a EA tem o objetivo de formar cidadãos questionadores, críticos e capazes de levantar a bandeira da preservação do meio ambiente.

Tendo em vista que a mudança de pensamento é algo que não ocorre simultaneamente em todos os indivíduos, falta muito para que ocorra um diálogo integrado entre as dimensões da sustentabilidade: Economia, Sociedade e Meio ambiente, pois, toda mudança cultural é lenta, mas, em se tratando da EA, o tempo precisa ser acelerado.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

É uma proposta do município de Itapemirim/ES posicionar o aluno como protagonista no processo educacional através de diálogos informais e educativos, brincadeiras lúdicas e coletivas, vídeos, confecções de maquetes e brinquedos com materiais recicláveis.

Assim, este artigo, de caráter quali-quantitativo, tem como finalidade descrever uma sequência de aulas lúdica, desenvolvida em uma escola do município, com alunos do 3º ano do ensino fundamental I e a professora regente. Todas as aulas foram planejadas a partir do preenchimento do questionário diagnóstico dos alunos do 3º, 4º e 5º anos e dos professores regentes dessas turmas. A escola atende todo o ensino fundamental I, mas selecionamos somente essas séries devido os alunos já serem alfabetizados. Assim, motivamos reflexões sobre a conscientização da importância do meio ambiente, visando um futuro melhor.

3.1. Questionário diagnóstico aplicado aos educadores

Pensando em diagnosticar como os educadores da escola trabalha o tema com os alunos do 3º, 4º e 5º ano, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas. A partir da análise desse questionário, construímos uma sequência de aulas para desenvolver com os alunos.

3.1.2. Sequências de aulas lúdicas

O artigo será apresentado em momentos/aulas conforme descrição abaixo:

1º Momento: Roda de conversa

Leitura coletiva do livro “Flavilu e a aventura acorda, mundo”, de Andréa Brandão. O livro apresenta as aventuras de Flavilu e Ariel, um beija-flor que leva mensagens com boas notícias. Flavilu nasceu com paralisia e é uma menina órfã de mãe, mora com seu pai e uma tia madrinha que é deficiente visual, mas através de seus sonhos descobre o mundo e conhece pessoas excepcionais como ela. Ela transmite o valor da boa ação através da sua empatia e alegria, e nos leva a refletir sobre nossas atitudes e seu poder de mudar o mundo com relação a conservação do meio ambiente. O mais interessante dessa aventura é que no final de cada texto ela deixa uma indagação, assim trabalhamos todas essas questões de forma interativa e reflexiva na roda de conversa.

Figura 1-Roda de leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

2º Momento: Construção de cartazes

Com a finalidade de complementar a leitura do livro, apresentamos o vídeo “cuidando do meio ambiente” da Turma da Mônica. O vídeo mostra atitudes transformadoras que são eficazes na transformação do meio ambiente. Em seguida, os educandos, com a mediação dos professores, elaboraram cartazes de conscientização ao uso adequado da água.

Figura 2- Atividade conscientização ao uso adequado da água.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

3º Momento: Caminhada ecológica

Esse momento foi para vivenciar na prática tudo o que conversamos sobre meio ambiente. Levamos os alunos para uma caminhada ecológica ao redor da escola, assim realizamos uma coleta seletiva de todos os lixos naquele espaço e um mapeamento e identificação de árvores plantadas. Em seguida, os lixos foram separados e colocados nas lixeiras coloridas de acordo com cada tipo de lixo e outros foram encaminhados para reciclagem.

Figura 3- Caminhada ecológica



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

4º Momento: Visita 1 - Rio Itapemirim

Para validar as aulas teóricas, realizamos uma visita ao rio Itapemirim, um fluxo de água resultante de dois braços, um que nasce em Muniz Freire e outro que nasce em Ibitirama, onde o deságue acontece na altura de Marataízes, cidade vizinha de Itapemirim/ES. Ao chegar no espaço, observamos o descaso das populações e poderes públicos com relação a preservação do meio ambiente. Os alunos encontraram muito lixo as margens do rio, assim dialogamos a respeito da responsabilidade de cada um com relação a degradação do meio ambiente.

A escola se posiciona de maneira consciente, possibilitando um aprendizado significativo, uma vez que a escola tem um papel fundamental na construção do conhecimento crítico e consciente que eles levaram para sua casa, comunidade buscando melhorias e melhor qualidade de vida.

Figura 4- Visita ao rio Itapemirim



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

5º Momento: Visita 2 - Horto Municipal

A SEMMA - Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Itapemirim/ES, construiu o horto municipal, também conhecido como parque ecológico, que abriga diversas espécies nativas da Mata Atlântica e mudas que são doadas para a comunidade. Essas mudas são plantadas em sacolas de leite que a população devolve para SEMMA, vale a pena ressaltar que essa solinha de leite é proveniente de outro projeto do município, o “Leite é Vida”, na qual é entregue as famílias carentes leite. No horto também funciona o projeto “Raízes”, onde a SEMMA planta uma árvore para cada bebe nascido no município.

Ao chegar no horto com os alunos, encontramos um grupo de pessoas comemorando um aniversário, momento propício para a aula de conscientização. Inicialmente realizamos uma caminhada ecológica pelo horto, a fim de apresentar aos educandos os tipos de plantação existente no espaço, assim como a leitura minuciosa das plaquinhas espalhados pelo espaço. Em seguida, finalizamos com uma campanha de conscientização com as pessoas que estavam no local. Momento de muita interação e aprendizagem, uma vez que no espaço foi possível encontrar copos descartáveis e papéis espalhados após a festa do aniversariante.

6º Momento: Confecção de maquetes

Para finalizar esse momento de conscientização, os alunos foram divididos em grupos para a construção de maquetes explicativas sobre o desmatamento, poluição das águas, poluição do ar e extinção dos animais. Toda a escola participou desse momento, através da exposição dos materiais dos alunos do 3º ano a conscientização ia acontecendo com a explicação das maquetes.

Figura 5-Mostra de maquetes Meio Ambiente



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

7º Momento: Culminância

Para finalizar a sequência didática, realizamos dois momentos:

- Confecção de brinquedos recicláveis: os alunos trouxeram de casa materiais que são descartados pela família, como por exemplo, garrafa pet, caixa de leite. Com esses descartes, construímos carrinhos, biboquê, vai e vem, porta lápis e chocalho.

Figura 6- Confeção de brinquedos recicláveis



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

- Plantação de árvores: ao redor da escola, após o mapeamento do 3º momento, plantamos árvores frutíferas na lateral da escola e plantas na frente da escola.



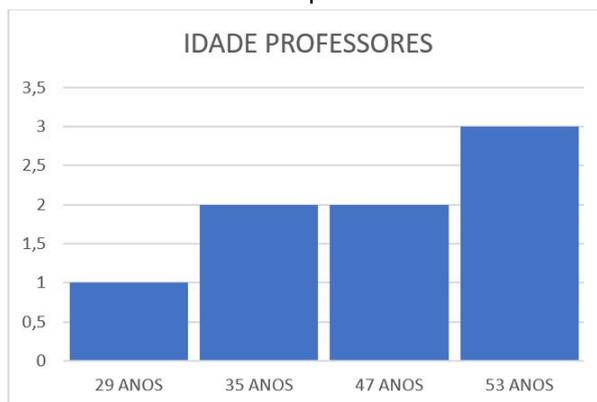
3.1.3. Questionário diagnóstico aplicado aos educandos

Para finalizar aplicamos um questionário aos alunos do 3º, 4º e 5º ano. Inicialmente traçamos o perfil dos educandos e em seguida realizamos um levantamento do processo de aprendizagem que os educandos adquiriram com a sequência de aula e ensino da temática.

3.2. Resultados e discussão

Com o objetivo de diagnosticar como é ensinado a EA na escola, aplicamos um questionário aos professores. Para traçar o perfil dos educadores, iniciamos o questionário realizando perguntas sobre seu gênero e idade. Logo, dos sujeitos entrevistados, conforme primeira pergunta da entrevista demonstra a idade dos entrevistados, como demonstra a tabela a baixo:

Gráfico 1: Idade dos professores do 3º.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Já na segunda pergunta descreve o gênero dos professores entrevistados, afirmando assim 100% são compõe do sexo feminino. Como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1- Gênero dos professores

SEXO	Quantidade
FEMININO	8
MASCULINO	0

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A terceira pergunta estava voltada para a formação acadêmica de cada professor, conforme descreve o quadro abaixo:

Quadro 2: formação dos educadores

Graduação	Quantidade de professores
Pedagogia	8
Artes	0
Educação Física	0
Inglês	0

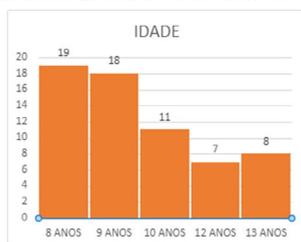
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observando as duas últimas perguntas do questionário: como é realizada a Educação Ambiental durante suas aulas? Quais os recursos usados na aula? Observamos que a maioria dos professores realizam as suas aulas de maneira lúdica, prazerosa, significativa, despertando no aluno o respeito e o cuidado com o meio ambiente. E os recursos são visuais, didáticos e tecnológicos.

Após o diagnóstico dos educadores, elaboramos uma sequência de aulas para trabalhar a temática. Com a aplicação de todas as aulas, descrita na metodologia, finalizamos com a aplicação de um questionário aos alunos, a fim de identificar os resultados positivos e negativos de toda essa metodologia.

Inicialmente traçamos o perfil dos educandos através de um questionário que perguntava o sexo, a idade e a série. De um total de 63 alunos pesquisados, 38,6% é do sexo feminino e 25,4% é do sexo masculino. Com relação a idade e série segue o gráfico e tabela.

Gráfico 2: Idade dos alunos do 3º.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Tabela 1: Série dos alunos

SÉRIE DOS ALUNOS	
3 ANO	M01
3 ANO	V02
3 ANO	MO2

A quarta pergunta era saber dos alunos o que é meio ambiente e reciclagem para cada um deles. Levando em consideração todas as respostas identificamos que o meio ambiente é tudo a nossa volta, onde compõe árvores, os animais, cachoeiras, destacando que reciclagem é a retirada de lixo das ruas e casas que levariam anos para reaproveitarmos, onde alguns destacaram que a reciclagem é o reaproveitamento, de alguns materiais, como garrafas pet, caixa dentre outros.

Um dos recursos usados para no processo educacional do fundamental I é o desenho. Assim, solicitamos que os alunos fizessem um desenho para representar esse tema. Para finalizar o questionário, perguntamos aos alunos se seu professor trabalha o tema EA durante as aulas. E para nossa surpresa todos responderam que sim.

4. CONCLUSÃO

Logo no começo foi bastante complicado, pois os alunos tinham costumes de jogar lixo em qualquer lugar, muitos desses hábitos que viviam em casa. No decorrer do projeto os alunos estavam envolvidos em proteger o meio ambiente, uma vez que perceberam a real importância para todos os seres vivos.

Observaram que além dos lixos das ruas, as águas e o ar estavam poluídos. Ficaram se perguntando: Porque de tanto lixo? Foi então que perceberam que todos deveriam fazer sua parte para proteger o meio ambiente.

A Constituição Federal Brasileira também possui um artigo que trata exclusivamente do Meio Ambiente. O artigo 225 cita que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida...” Usando com respeito e responsabilidade, pois todos precisamos e todo gesto de cuidado é importante.

Outra observação foi sobre a conscientização dos alunos em relação ao meio ambiente é um bem comum para todos e deve ser cuidado e preservado

por todos, desde criança. A educação ambiental, formam seres críticos e reflexivos, desenvolvem habilidades, valores e atitudes que transformam o mundo a sua volta.

Nesse caminho, a educação e o respeito ao meio ambiente representam motivação, cidadania, sustentabilidade, transformando as pessoas em seres melhores.

Enfim, os alunos e a comunidade mudaram os hábitos, utilizaram de maneira consciente tudo em sua volta, reaproveitando o que seria jogado no lixo, reciclando ou reutilizando os produtos.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, São Paulo, SP. Maio/Jun. 2011.

BRANDÃO, Andréa. Flavilu e a aventura acorda, mundo. Uberlândia - Minas Gerais, 2ª ed. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**: estabelece os princípios da política nacional do meio ambiente. Brasília: Poder Executivo, 1988.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 4.281**, de 25 de junho de 2002. Brasília: Poder Executivo, 2002.

BRASIL. **Lei 4.771**, de 15 de setembro de 1965: Institui o Código Florestal Brasileiro, alterado pela lei nº 7.803/89 e Medida Provisória. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 6938**, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente: seus Fins e Mecanismos de Formulação e Aplicação, e dá outras Providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 02 set 1981.

BRASIL. **Lei nº 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 República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr, 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.651**, de 25 de maio de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mai 2012.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação**, publicado no DOU de 15 de Junho de 2012.

BRASIL. **Resolução nº 8, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação**, publicado no DOU de 30 de maio de 2012.

CARVALHO. Isabel Cristina de Moura. **Formação do sujeito ecológico**. 2. ed. Porto Alegre: Cortez, 2006.

DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. 8. ed. Gaia, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, B.C. **Os diferentes níveis de abordagem em educação ambiental**. Mar. 2011. Disponível em: <https://eacritica.wordpress.com/2011/05/16/os-diferentes-niveis-de-abordagem-em-educacao-ambiental/>. Acessado em: 10/09/2022

DUARTE, R. G.; BASTOS, A. T.; OLIVEIRA, F. C.; SENA, A. P. A educação ambiental na convivência com o seminário: ações desenvolvidas pela Secretaria do Estado do Ceará. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade: GeAS**, v. 4, pp.17-29, 2015.

MADEIRA J. C.; MADEIRA C. G.; MADEIRA S. D. A educação ambiental enquanto um direito humano e fundamental: uma análise da experiência constitucional brasileira. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. v. 8, p.368-378, abril-2013.

MORALES, A. Góis. 2004. **Educação ambiental em busca de uma sociedade sustentável**. Disponível em: www.amigosdanatureza.org.br. Acesso em: 30 de abril de 2019.

OBARA, A. T.; KOVALSKI, M. L.; REGINA, V. B.; RIVA, P. B.; HIDALGO, M. R.; GALVÃO, C. B.; TAKAHASHI, B. T. Environmental education for sustainable management of the basins of the rivers Pirapó, Paranapanema III and Parapanema IV. **Brazilian Journal of Biology**, v. 75, pp.137-147, 2015.

PEREIRA, F. A. Educação ambiental e interdisciplinaridade: Avanços e retrocessos. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**. v. 5, pp. 575-594, 2014.

SOUSA, E; QUINTINO, V; PALHAS, J; RODRIGUES A. M.; TEIXEIRA, J. **Can Environmental Education Actions Change Public Attitudes** Na Example Using the Pond Habitat and Associate Biodiversity. **PLoS ONE**, v.11, p. 0154440, 2016.

SRBINOVSKIA, M.; ISMAILIA, M.; ZENKIA, V. Didactic Preconditions for Environmental Education in the Macedonian Secondary Schools. **Procedia – Social and Behavioral Sciences** 116 (2014), p. 88 – 94.

TEIXEIRA, N.; MOURA, P.; COELHO, F.; MEIRELES. Práticas de Educação Ambiental e Sustentabilidade Aplicadas a Formação da Cidadania. **Revista Geográfica Acadêmica**. Roraima, v.10, n.2, p. 30-40, 2016.

TOALDO, A. M.; MEYNE, L. S. Educação Ambiental como instrumento para concretização do desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. v. 8, p. 661-673, abr 2013.

TOOMEY, A. H. What happens at the gap between knowledge and practice? Spaces of encounter and misencounter between environmental scientists and local people. **Ecology and Society**, v. 21, n. 2, 2016.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas Educação, para a Ciência e para a Cultura**. A UNESCO e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. [SITE]

2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/post-2015-development-agenda/unesco-and-sustainable-development-goals/>. Acesso em: 20/06/19.

WOLKMER, M. F. S.; PAULITSCH, N. S. Ética ambiental e crise ecológica: reflexões necessárias em busca da sustentabilidade. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 8, n.16, p. 211-233, jul./dez. 2011.

Turma da Mônica. Cuidando no meio ambiente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mJ8nISBlqvE>. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

Agência Estadual de recursos Hídricos. CBH Itapemirim. Disponível em: <https://agerh.es.gov.br/cbh-itapemirim>. Acesso em: 17 de set. de 2022.

Município de Itapemirim. Semana do Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.itapemirim.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/secretaria-municipal-de-meio-ambiente-de-itapemirim-realiza-aco-es-para-comemorar-dia-da-arvore/44970>. Acesso em: 17 de set. de 2022.

DEPREDAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Dilma Josefa de Souza Moreira

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a situação de depredação do patrimônio público escolar não é algo isolado, as instituições brasileiras sofrem com esse fenômeno, seja por paredes pichadas, carteira quebrada, janela e maçaneta de portas destruídas, banheiros com portas e espelhos quebrados, carteiras e paredes rabiscadas.

Tal cenário desolador acontece de norte a sul do país e no estado do Espírito Santo não é diferente – ocorre nas áreas urbanas e na zona rural, também presente em Presidente Kennedy/ES, onde há registro de um número significativo de escolas que se encontram depredadas. Essa situação tem sido tão grave que a Secretaria de Educação Municipal, já vem ao longo dos últimos anos se debruçando sobre este problema, embora não tivéssemos conhecimento de ações para minorar ou eliminar tal fenômeno.

Ver o patrimônio público escolar sendo depredado e destruído torna-se angustiante para professores, pais, alunos e administradores escolares municipais. Essa inquietação tem deixado em especial nós educadores, a certeza de que é necessário fazer algo para que esse cenário seja mudado, pois estes sabem que eliminar a depredação do patrimônio público escolar significa promover junto aos alunos o sentido de educar para a vida social e consequentemente para a vida profissional e cidadã.

Concordamos com Jesus (1986, p. 106), uma vez que a escola é responsável pela “[...] formação da consciência e dos valores fundamentais do humanismo capaz de gerar um homem forte, organizado para ser tenaz e resistente, educado para ser

confiante”. Os profissionais da educação, nesse sentido, devem ser revestidos de fundamental importância, devem agir como intelectuais transformadores, críticos, que levem seus alunos a entenderem seu papel na sociedade e que buscam exercer sua cidadania para transformar a sociedade em que vivem. Nesse sentido, Giroux (1987, p. 18), quando fala do profissional educador/transformador, indica que deve ser crítico na produção e avaliação do que ensina e isso só pode ser realizado se este estiver “[...] envolvido na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais em que trabalha”. Entendemos que é papel dos educadores buscar a relação entre educação e cidadania, na qual podemos transformar a sociedade.

2. O QUE É DEPREDACÃO ESCOLAR

A lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965, define o que é Patrimônio Público, em que declara como o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta e indireta. Ainda de acordo com a lei, o que caracteriza o patrimônio público é o fato dele pertencer a um ente público – a União, Estado, Município ou ainda a uma autarquia.

Patrimônio Escolar é o conjunto de bens suscetíveis de depreciação econômica obtidos através de aquisição, devidamente identificados e registrados contabilmente. Ele é constituído de bens móveis e imóveis que formam a parte física da Escola. Quando um patrimônio estiver vinculado ao Estado, Município ou em alguma Instituição é de inteira responsabilidade do chefe, do agente ou dirigente adotar providências necessárias à sua preservação e conservação. Sendo o patrimônio público e/ou escolar pertencente ao povo, cabe a todos, por ele, zelar, preservando-o. Danificar o bem público é crime.

Se a lei prevê que depredar o patrimônio público escolar é crime, por que tal fenômeno acontece rotineiramente nas escolas do país, de norte a sul? Seria o fato de termos dificuldades em compreender que o público não é privado (LARANJA, 2007), que o público é de todos nós?

Conforme já pontuamos, não diferente de outras unidades de ensino espalhadas pelo país inteiro, um grande problema enfrentado pelas escolas é a depredação do patrimônio público escolar. Essa também é a realidade da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF São Salvador, localizada em região rural do Município de Presidente Kennedy/ES. Embora esteja localizada no interior, onde a maioria das pessoas imagina que não exista a depredação do patrimônio público escolar, isso acontece e, por vezes, tanto quanto nas escolas localizadas no centro do município.

É importante salientar que depredação é diferente de situações onde o material de consumo e o material permanente se deteriora, seja pelo uso contínuo ou por defeitos do uso dos mesmos.

O município de Presidente Kennedy/ES conta, atualmente, com 28 escolas administradas pela Prefeitura, recebe, como todos os outros municípios do país, verba estadual e federal para mantê-las, porém, observamos, por meio de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Ensino do referido Município, que o gasto com reparos em relação à depredação nas escolas é bastante significativo.

De acordo com Miranda (2009, p. 109) todo ano, “o Poder Executivo destina parte significativa do orçamento para a manutenção das escolas públicas”. São gastos com reforma de instalações, conserto de equipamentos, pinturas, troca de carteiras, entre outras despesas. Esses recursos poderiam ser economizados e investidos em outros setores da educação, se não fossem os atos de vandalismo e de destruição do patrimônio escolar.

Souza (2009, p. 48) destaca que a luta pela valorização do patrimônio tem seu início na própria luta pela defesa dos bens que cercam a escola. Não podemos aceitar que jovens depredem seu próprio ambiente de estudo e que destruam aquilo que eles mesmos poderiam desfrutar. É vital que haja uma vigilância de todos no sentido de evitar a depredação de bens da escola que, ao serem destruídos, estarão causando prejuízos a todos, na medida em que podem escassear e atrapalhar o desenvolvimento das ações educativas.

A preservação e a conservação do espaço escolar constituem não apenas um dever do Estado, mas de todos os cidadãos. Sem o apoio da sociedade, dificilmente o Poder Público conseguirá coibir fatos que impactam negativamente o meio escolar. Por essa razão, é de suma importância ações que incentivem os alunos a participarem individual e coletivamente na defesa da escola. Por vezes, as crianças, jovens e adultos têm a consciência da necessidade de preservar o patrimônio público escolar; o que falta, de fato, é a prática dessa consciência.

Brandão (1981), em seu livro “O que é Educação”, aponta que algumas pesquisas de sociólogos americanos realizadas na década de 1950, confirmam que, mesmo nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), o ingresso da criança pobre nas salas das escolas não fez desaparecer a divisão anterior entre o “aprender-na-oficina para o trabalho subalterno e o aprender-na-escola para o trabalho dominante”. Desse modo, Brandão (1991, p. 36) afirma que: “o filho do operário estuda para ser operário que acaba sendo, e o filho do médico para ser médico ou engenheiro”, sendo igualmente comum fazerem alardes em festa de formatura, quando um filho de operário consegue sair formado na Faculdade de Engenharia, o que denota que “a educação da sociedade capitalista avançada reproduz na moita e consagra a desigualdade social”. Podemos completar afirmando, tal como o faz Brandão, que a educação “vale como um bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro” (p. 36).

3. SOBRE OS INVESTIMENTOS NAS ESCOLAS

A Educação no Brasil conta com o Fundo Monetário que representa um montante expressivo de capital, para o funcionamento de escolas no país. Compõem, esse fundo, verbas do governo municipal, estadual e federal. Cada escola recebe a quantia correspondente ao número de alunos que possui, e não se pode negar que, embora ainda não sejam esses recursos suficientes para o bom funcionamento de todas as escolas, eles possibilitam que as instituições escolares se mantenham, cobrindo os custos de seu funcionamento como aquisição, reposição e repartição dos equipamentos, pagamento de água, luz e reformar prediais.

A escola São Salvador que, ora, pesquisamos, localizada na Zona Rural do Município de Presidente Kennedy-ES, recebe do governo municipal verba que visa suprir as necessidades de compras de uso de material de consumo e permanente, bem como ações de reparos na depreciação do patrimônio público escolar que ocorre com frequência. Esses recursos são empregados também na aquisição de materiais de uso para consumo, como papel, cartolinas, lápis coloridos, papel crepom, canetas coloridas, fitas adesivas, Tela de Tecido Não Tecido (TNT), papel cenário, Folhas de Etil, Vinil e Acetato (E.V.A), entre outros, em quantidade a atender a demanda da escola e corpo docente.

Vale lembrar que toda causa em prol de um bem comum, a exemplo, a preservação do patrimônio público escolar, gera riscos, causas e custos, pois as formas de depreciação são abrangentes a todos que, em comum, valem-se do espaço da escola. A depreciação em si causa consequências físicas e mobiliárias na escola, paredes riscadas, portas quebradas, fechaduras de portas danificadas por depreciação, carteiras quebradas, ventiladores quebrados, também por depreciação, que podem ser um risco para a escola, causando dificuldades na reposição dos mesmos, e um custo alto que precisa entrar na planilha orçamentária de plano de custos para esses consertos, além de terem que ser aprovados pelo Conselho Escolar e Secretaria Municipal de Educação, na prestação de contas, dinheiro esse que poderia ser usado na compra de materiais para auxiliar o pedagógico da prática do dia a dia.

Em média, no plano orçamentário anual, a escola em questão EMEIF São Salvador, gasta, segundo dados da prestação de contas, cerca de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) a R\$ 6.000,00 (seis mil reais) com reparos causados pela depreciação do patrimônio público, embora seja um escola relativamente pequena, com funcionamento de 10 salas de aula para o turno matutino e vespertino, esses gastos são para reparos em carteiras amassadas, portas quebradas, maçanetas danificadas pelo mau uso entre outras situações, vale descrever que para os reparos causados pela depreciação, é necessário que se faça, a gestão, um plano de aplicação desse custo anual, e, caso o valor supra as necessidades, remanescendo algum valor sobre essa modalidade de custos com consertos gerados pela depreciação, o mesmo é de-

volvido na prestação de contas anual. Já a prefeitura do município em questão, em si, estima-se um gasto de R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais) a R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais), na distribuição dos valores para todas as escolas do município, que utilizam o capital na compra de materiais de consumo, supracitados, bem como nos consertos a serem feitos pela depreciação patrimonial, isso de acordo com o planejamento orçamentário de cada instituição, de, ao final de cada ano letivo, deve fazer a prestação de contas e enviar ao setor competente para apreciação e aprovação da mesma (SECRETARIA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY-ES, 2020).

4. METODOLOGIA

A pesquisa buscou compreender o fenômeno da depreciação do patrimônio público escolar, numa escola municipal de Presidente Kennedy/ES, no que tange à visão que alunos e professores têm sobre essa questão. Dessa forma, entendemos que nossa pesquisa é de natureza qualitativa, por entendermos que trabalhos acadêmicos qualitativos podem melhor descrever situações e acontecimentos no ambiente em que ocorrem, conforme pontuam Ludke e André (1986). Para descrever um fenômeno como o que pretendemos estudar, que é complexo e únicas pesquisas de natureza quantitativa não conseguiriam dar conta segundo Teresa Maria Frota Haguette (1992).

Como pretendíamos entrar em contato direto com a situação e os envolvidos diretamente com o fenômeno a ser estudado, utilizamos dois tipos de fontes, a entrevista com professores, gestores e alunos, além de observação de documentos emanados pela Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy/Es, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da própria escola pesquisada, por meio da direção da escola.

Esses documentos referem-se a fotografias de depreciação de escolas e de seu patrimônio escolar e ainda dados referentes aos custos que a Prefeitura e a escola tiveram ao longo dos últimos anos em relação à reparação ou substituição dos materiais escolares. O objetivo da análise dessa documentação refere-se

à possibilidade de complementar as informações que iremos obter com outras técnicas, como as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com 12 alunos do Ensino Fundamental II, quatro professores, o gestor da escola e mais 2 gestores de duas escolas diferentes. Para que os entrevistados fossem identificados utilizamos nomes fictícios,

Pretendíamos confrontar essas fontes, objetivando ter uma descrição mais fidedigna do fenômeno que estudamos, buscando descrevê-lo, analisando e buscando interpretar a realidade estudada.

Essas entrevistas foram realizadas virtualmente, pela Plataforma Google Meets, em razão de vivermos, no momento, um surto da Covid-19 e não estar ocorrendo aulas presenciais nas escolas do município. Elas foram marcadas com antecedência. Os entrevistados foram escolhidos tomando como referência os quatro professores com maior tempo de atuação na escola e o diretor da escola. Os alunos foram escolhidos por sorteio, num total de doze, sendo todos da mesma turma, a do 9º ano. Os alunos foram entrevistados em dois momentos, um antes da proposta de intervenção; e outro após a realização da intervenção.

Era nossa intenção, ainda, que a partir da ação implementada e desenvolvida com os alunos, se pudesse produzir uma cartilha, confeccionada pelos próprios alunos que pode ser distribuída nas diversas escolas municipais de Presidente Kennedy/ES num futuro próximo. Propusemos como Produto Final da pesquisa realizar um seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação, para discutir e refletir sobre o grave problema da depredação escolar, com o objetivo de que possamos mudar atitudes dos educadores e do corpo discente do município em relação a este fenômeno, que tanto prejuízo tem causado ao poder público municipal e também obviamente à sociedade.

Gostaríamos ainda de ressaltar que foi nossa intenção fazer um estudo exploratório no intuito de levantarmos dados acerca da depredação do patrimônio público escolar, buscando conhecer dados sobre esta depredação, custos, levantar fotos dessa situação.

5. DISCUSSÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em relação à escola, objeto desta pesquisa, localiza-se na Zona Rural do município de Presidente Kennedy/ES, tem o nome registrado como EMEIF São Salvador. Funciona nos turnos matutino e vespertino, sua clientela é basicamente constituída por moradores da comunidade. Conta com 40 profissionais, entre professores, auxiliares, agentes de secretaria escolar.

Quanto à graduação, auxiliares de limpeza e secretaria escolar, em sua maioria, possuem ensino médio completo; professores tem ensino superior completo e alguns, pós-graduação; a gestora é graduada e pós-graduada, na área de Pedagogia e Administração Pedagógica.

As dependências e espaços físicos atendem, em parte, pois não temos um local apropriado para estudo coletivo, como biblioteca com equipamentos como livros, mesas, lousa, computadores. Não tem ginásio poliesportivo e, dessa forma, a recreação é feita em espaço menor, reservado para essa atividade. A instituição funciona em dois turnos e atende ao público de Ensino Fundamental.

A pesquisa que realizamos junto à referida escola foi iniciada tão logo escolhemos o tema da nossa dissertação. Ao definirmos a temática, entendemos que era necessário realizar um estudo exploratório na escola sobre a existência, ou não, da depredação da mesma. Assim, percorremos todos os seus ambientes, fazendo registros escritos e fotográficos. Dessa forma, verificamos que as marcas da depredação do patrimônio público da escola apresentavam marcas em relação à situação dos banheiros, que encontravam-se em estado precário, com portas quebradas, vazamentos, caixas de descarga deterioradas e falta de limpeza e higiene.

As salas de aula e demais instalações, apresentam pichações, móveis quebrados e empilhados, ventiladores destruídos, janelas vandalizadas, portas quebradas com maçanetas destruídas, pichações em paredes. Rede elétrica precisando de reparos, o que coloca a integridade dos alunos e dos profissionais que ali trabalham em risco. A edificação, como um todo precisa de reparos, sobretudo para acabar com as infiltrações provocadas pelas chuvas. Numa das áreas externas

encontram-se móveis quebrados e empilhados que, segundo declaração de servidores com mais tempo de escola, foram destruídos por ex-alunos. Visualizamos ainda que a depredação estava presente em outros ambientes da escola como as salas de aula os vidros das janelas das salas também se encontravam quebrados, mas o ponto crítico eram os banheiros. As pias foram arrancadas diversas vezes, não havia espelho, pois os que existiam tinham sido quebrados.

Esse trabalho de observação do ambiente escolar foi iniciado ainda no final de 2021. Procuramos a direção para verificar se a escola tem, como prática, realizar o registro da depredação, o que para nossa surpresa é inexistente. Parece-nos que a depredação é uma coisa natural, e o vandalismo já não assusta a mais ninguém, não conseguimos ainda verificar ações da escola no sentido de se prevenir contra esse terrível mal.

Também não foi possível visualizar nenhuma ação por parte da equipe da escola que demonstrasse o incômodo em relação a essa situação. Esse trabalho de observação para a realização do estudo exploratório durou cerca de 30 dias.

Conhecedores da realidade da escola, no que tange à depredação, partimos para realizar leituras acerca do problema da depredação que ronda as escolas brasileiras.

As entrevistas seguiram o curso normal, proposto inicialmente, sendo on-line, cujas fichas com respostas encontram-se na parte destinada aos anexos da pesquisa, entretanto, com a retomada das aulas presenciais, as oficinas aconteceram de forma presencial, conforme fotos de registro que comprovam as ações propostas na pesquisa.

As entrevistas aconteceram no mês de setembro de 2021, já a ação de intervenção com as oficinas presenciais aconteceu no mês de outubro de 2021.

Considerando que é voz corrente entre nós, professores, que a depredação na escola é uma realidade que nos incomoda e que todos se ressentem de que tal fenômeno esteja presente no local de trabalho, perguntamos aos professores se eles já presenciaram a depredação na escola. A professora A nos relatou que já

presenciou, sim, alunos depredando os equipamentos da escola, como quebrando “maçanetas e fechaduras, cadeiras, portas e vidros do banheiro. Aliás, maçanetas de portas, cadeiras, interruptores de ventiladores”, são os bens mais citados quando se fala em depredação na escola.

Ao nos relatar tal situação, entretanto, fica sempre à impressão de que esta é uma realidade posta, sem solução, como se fosse natural. Embora demonstre incômodo com essa situação, não vimos, por exemplo, nenhuma fala sobre como teria se comportado frente essa realidade, por exemplo, chamando a atenção dos depredadores.

Quando questionamos se concordavam que era preciso uma ação de intervenção na escola, onde todos debatessem o problema da depredação, como uma forma de solucionar ou diminuir esse fenômeno que tantos malefícios causam à rede escolar pública, a professora A nos deu uma resposta genérica “Concordo sim. Acredito que uma intervenção pode ajudar muito a diminuir os problemas de depredação do patrimônio público”. Entretanto, não nos fala em que ações poderiam ser realizadas. Reportando-se sobre a questão da depredação na escola a professora B nos falou também ter presenciado a depredação na escola, onde maçanetas de portas e fechaduras, interruptores de ventiladores de teto, mesas e cadeiras são frequentemente estragados. Segundo a mesma, isso causa angústias no professorado “Sinto-me triste, fico muito chateada quando vejo o patrimônio público escolar depredado por nossos alunos”.

Foi nossa intenção sabermos como os alunos se posicionam em relação à depredação escolar. Todos os alunos se posicionaram contrários a ela, um deles diz “Acho feio quando as coisas da escola são quebradas, sou contra isso acontecer”. Outro diz ainda “É errado quebrar as coisas que outro colega vai precisar usar depois”. Aqui, fica evidente a compreensão por parte desse aluno que o patrimônio público escolar é um bem coletivo, portanto, tem que ser preservado para que todos possam utilizá-lo. Outro aluno, segue nessa mesma compreensão ao dizer que “Eu não quebro os materiais da escola, pois é pra uso de outras pessoas também”. Outro ainda, diz “Eu acho errado e feio quando um colega quebra

alguma coisa na escola, se eu vejo isso acontecer falo com a professora”. As falas apresentadas nos mostram a reprovação da depredação por parte de alguns alunos e que ainda tal fato é comunicado aos professores na expectativa de que providências sejam tomadas para se evitar danos à escola.

Quando questionados se contribuía, juntamente com os colegas de turma, para preservação do patrimônio escolar, na sua quase totalidade responderam que sim, afirmando: “Eu e minha turma sempre ajudamos a manter as coisas no lugar e sem quebrar”. Outro afirma “Eu e minha turma sempre ajudamos a manter as coisas no lugar e sem quebrar”. Outro, nessa mesma direção diz: “Eu nunca quebro as coisas da escola, também a minha turma sempre ajuda não quebrando os materiais da escola”. Essas respostas, ao nosso entender, vão a sentido contrário a outra pergunta feita, quando afirmaram que presenciam a depredação por parte de colegas da escola.

Os ambientes externos e internos da escola ficaram durante um bom tempo sem intervenção dos funcionários, incluindo todos os colaboradores da unidade escolar, e refletiam uma situação de uso preocupante. Tecendo uma reflexão crítica sobre o que estava acontecendo na escola, o passo foi realizar práticas que caracterizassem envolvimento e novas atitudes em relação à preservação do patrimônio escolar, tais como mutirão de limpeza; coleta de lixo no pátio e nas proximidades da escola; alunos realizando pequenos reparos no que foi depredado do patrimônio, dentro das possibilidades e principalmente o apoio dos pais em todas as ações de conscientização.

Assim não partimos de uma fala específica, mas de uma situação-diagnóstica do cotidiano escolar, que nos desafiava a uma prática pedagógica que nos auxiliasse a modificar a realidade em que estávamos vivendo. O trabalho docente, pensado na intervenção e na prática da consciência de preservar o patrimônio público escolar, foi o que nos norteou durante todo esse processo de construção coletiva, o qual culminou com uma exposição das atividades realizadas nas quatro áreas do conhecimento, cada área com uma sala de aula específica e com a interação direta dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas, bibliográfica e de campo, nos indicaram a dimensão do quanto a falta de conhecimentos e conscientização levam os alunos a depredar o que os beneficia, o patrimônio público.

De certo, a família não orienta em relação a ações diferentes, no caso, de preservação, sua preocupação maior se dá em enviar os filhos à escola, que consigam aprender e avançar nos estudos, e a parte da conservação ficam esquecidos, ou pouco orientados.

As evidências, mostradas em fotos, mostram que há uma incoerência quanto aos que as professoras indicam nas entrevistas, pois afirmam se sentirem angustiadas e tristes, mas não se mobilizam ou cobram ações diferentes dos alunos, ou seja, de preservação do espaço escolar.

A verdade, estabelecer a culpa no outro é algo comum e a escola precisa ter atores que se preocupam em cuidá-la, em mantê-la arrumada e agradável, com ambientes organizados, mobília conservada, paredes e piso limpos, ou seja, um local que dê vontade de frequentar.

Se o próprio aluno quebra, destrói e o professor e outros funcionários não agem, corrigindo, orientando, ele não terá o sentimento de pertencimento. Mas se, ao contrário, as intervenções acontecerem, o aluno terá prazer em cuidar, pois entenderá que aquele lugar também é seu.

Outra ação importante é constatar que os gastos com reformas, reparos e consertos reduzem a aplicação e investimento em melhorias e em recursos didáticos que estariam recebendo. Preservar o patrimônio público deve ser um tema trabalhado em todas as disciplinas e em todas as turmas, pois a escola é de todos e deve ser mantido por cada um. A depredação deve ser trabalhada como crime, algo que tem punição, pois é regida por lei. A família deve estar ciente dessas informações, para que oriente os filhos a não praticá-la.

REFERÊNCIAS

- ABREU; CHAGAS, **Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa e formação de professores e educação básica**. São Paulo: PUC, 1986.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, 1981.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27.894.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Educação e pesquisa**. São Paulo: Ática: 2008
- CANDAU, Vera Maria. **Desafios para prática pedagógica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CARVALHO, José Sergio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre/RS: Penso, 2013.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem**. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1987.

JESUS, RIBEIRO. **Educação e História da Educação**. São Paulo, Ática, 1986.

LDB, **Lei Diretrizes e Bases da Educação**. Brasil, São Paulo: Saraiva, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão. Campinas: SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MOGARRO, MARIA JOÃO. **Patrimônio educativo e modelos de cultura escolar**. Rio de Janeiro, Ática, 2013.

MORAN, José Manuel. **Na sociedade de hoje, a sociedade da comunicação e informação, quais os principais desafios da educação e informação?** São Paulo: Atlas, 2007.

SOUZA, Djacyr de. **Preservação do ambiente: Uma ação de Cidadania**. Fortaleza/CE, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O Patrimônio Cultural**. Disponível em www.portaliphan.gov.br, acesso em 22.01.2021.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR

Humberto Bressanelli Freire
Luana Frigulha Guisso

1. INTRODUÇÃO

A Educação Básica exige a Educação Física (EF) como um elemento curricular fundamental. Isso engloba práticas pedagógicas que promovem a cultura do corpo e do movimento. Ao promover essas habilidades, os alunos se tornam indivíduos que podem criar, transformar, compartilhar, desfrutar e restaurar as manifestações que definem esse componente programático.

No âmbito acadêmico, é crescente a preocupação com o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física - questão que se tornou uma realidade escolar. À medida que os educadores se esforçam para desenvolver estratégias eficazes de ensino e aprendizagem para aulas de educação física, eles também devem enfrentar o desafio do desinteresse dos alunos. É responsabilidade dos professores especializados nesta área explorar abordagens alternativas para promover o envolvimento dos alunos.

Justifica-se a realização desta pesquisa o fato de nos instigar a buscar uma estratégia para lidar com a desistência dos alunos da Educação Física, incentivando sua permanência nas aulas de EF por meio de jogos cooperativos, entendendo ser preciso desenvolver soluções e/ou intervenções para este problema pedagógico da evasão escolar, essencial para esta área, portanto, a hipótese da pesquisa é que utilizar o conteúdo de jogos cooperativos na Educação Física para alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental pode ajudar a amenizar a distância, permitindo maior envolvimento em sala de aula.

A partir dessa discussão, surgiu a seguinte questão norteadora desse estudo: qual é a percepção que os professores de Educação Física de Anchieta/ES têm

sobre a importância das práticas pedagógicas no combate à evasão escolar dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental?

O objetivo geral foi compreender a percepção dos professores sobre a importância das práticas pedagógicas no combate à evasão escolar dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física de Anchieta/ES. Os objetivos específicos buscaram verificar, junto aos professores, como suas percepções podem contribuir na diminuição da evasão escolar; identificar, junto ao público-alvo, os principais fatores que influenciam a evasão nas aulas de Educação Física.

A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico e de caso, com abordagem quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa envolve um conjunto de diferentes técnicas interpretativas destinadas a descrever e decodificar os componentes de um complexo sistema de significados. Traduzir e expressar o significado dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre um indicador e uma indicação, entre teorias e dados, entre contexto e ação.

Para a coleta de informações para a investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física da rede pública municipal de Anchieta. Duas linhas de investigação serviram como ferramentas de análise de dados. A primeira envolveu conversas com professores de Educação Física que atendem alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Anchieta. A segunda consistia em um questionário genérico enviado aos alunos do 9º ano, que os professores encaminhavam aos seus respectivos alunos.

2. REFERENCIAL TEORICO

Os principais motivos de evasão entre os alunos, segundo a maioria dos estudos analisados, foram a repetição constante do conteúdo e o foco excessivo no esporte. Essa constatação é corroborada por Darido (2004), que destacou que as aulas do ensino médio tendem a abordar conteúdos idênticos aos do ensino fundamental, muitas vezes focando apenas nos gestos técnicos envolvidos no es-

porte. Apesar de tais preocupações serem levantadas, alguns professores ainda lutam para refletir e modificar as atividades de exclusão que ocorrem em suas aulas.

A ênfase nos esportes nas aulas de educação física (EF) tornou-se tão pronunciada que domina a disciplina para alguns alunos. No estudo de Santos; Correia (2020), 37,5% dos alunos pesquisados identificaram a EF como sendo exclusivamente esportiva. Essa supervalorização do esporte deixa de lado o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social. Apesar de anos de prática, os alunos simplesmente repetem o que é ensinado por seus professores, sem a capacidade de compreender o jogo e fazer mudanças significativas.

Segundo estudo realizado pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), durante a pandemia de Covid-19, quase 10% das crianças e adolescentes brasileiros de 11 a 19 anos abandonaram a escola, e não retornou. O estudo, realizado nas regiões do Brasil e divulgado em agosto de 2022, revelou que 48% dos que abandonaram a escola citaram a necessidade de trabalhar como principal motivo para fazê-lo (INEP, 2022).

A importância das metodologias de ensino na redução da evasão escolar nos cursos de educação física foi estabelecida por meio de entrevistas com professores de Educação Física do Anchieta. Quando questionado sobre se eles haviam abandonado a escola como alunos, um professor confirmou que isso é verdade.

“Como sou o primogênito de quatro filhos, meus pais passaram por algumas dificuldades particulares e, por essa razão, precisei abandonar o Ensino Fundamental, já que nossa família era praticamente nômade, com isso, viajávamos muito e eu trocava de escolas em intervalos curtos, contudo, no Ensino Médio e Superior não evadi” (Renato).

Polo (2022) enfatiza a importância do envolvimento da família na redução dos índices de evasão escolar. Ao envolver-se em um diálogo construtivo e promover interações escola-família, os pais podem obter uma melhor compreensão

das necessidades gerais de seus filhos e apoiar sua jornada educacional por meio de intervenções apropriadas ou encaminhamentos para outros recursos. Dado que as famílias são as principais guardiãs da história e da educação de um indivíduo, elas desempenham um papel crucial no fornecimento de cuidados e orientações para garantir o sucesso acadêmico de uma criança.

Conforme preconiza a Lei nº. 8.069/90 que:

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a família tem a “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar, portanto, a família é a primeira parceira da escola, no estímulo à frequência e sucesso educacional do estudante (BRASIL, 1990, Art. 129, inciso V).

Para combater a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física, Araújo; Santos (2021) destacam a importância da implementação de práticas pedagógicas sob medida que correspondam com a realidade dos alunos. Estes devem incluir abordagens inovadoras e motivacionais que interconectam as disciplinas, em vez de isolá-las. Reconhecer e utilizar o conhecimento e as experiências individuais de cada aluno também é parte integrante dessa abordagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa referente a este trabalho foi desenvolvida a partir dos resultados de entrevistas com os professores de Educação Física de Anchieta/ES e respostas dos questionários realizado com 94 alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental matriculados nas escolas da rede pública de ensino: EMEIEF “Prof.^a Edma Maria Mezadre Mulinari”, EMEIEF “Prof.^a Maria Luiza Flores”, EMEB “Novo Horizonte”, EMEF “Manoel de Paula Serrão” e EMEF “Irmã Terezinha Godoy de Almeida”.

Após a realização de entrevistas com vários professores, Lino (2020) concorda com eles que investir mais na infraestrutura física e pedagógica da educação básica, além de dar suporte ao desenvolvimento profissional, é fundamental para enfrentar

a questão da evasão dos alunos na Educação Física. Segundo o professor Renato, fatores financeiros, logísticos e familiares contribuem para a evasão dos alunos, mas são necessárias intervenções pedagógicas inovadoras para diminuir a evasão.

Segundo o professor Luís Fernando, a Educação Física tem potencial para capacitar os alunos, e o professor tem um papel fundamental para incentivá-los a permanecer na escola. A professora Marcele apoia essa visão, enfatizando que a contribuição do professor pode até influenciar as atividades físicas dos alunos fora da sala de aula. O professor Daniel acredita firmemente que o corpo docente é responsável por manter os alunos na escola e defende práticas pedagógicas criativas e eficazes que promovam a retenção dos alunos.

Questionado sobre as medidas tomadas contra a evasão nas escolas, o professor Daniel afirmou que muitas vezes as escolas reconhecem esses casos e agem de acordo. A professora Marcele divulgou uma busca ativa de soluções, sendo prioritário o apoio individual e coletivo aos alunos. O professor Francisco, por outro lado, expressou falta de apoio e estratégia nos esforços de sua escola para conter o problema. O professor Luís Fernando confessou a falta de envolvimento da escola.

Quando questionados sobre a abordagem do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a evasão, os entrevistados expressaram diferentes pontos de vista de Silva; Lopes; Gombi (2018). Enquanto o último grupo enfatizou que o PPP deve incluir medidas cruciais, como a elaboração de ferramentas de pesquisa para estudar e avaliar as causas da retenção e evasão dos alunos e propor, promulgar, rastrear e avaliar intervenções para combater o baixo desempenho, o abandono escolar e a evasão, entre outras coisas.

Quando questionados, todos os professores concordaram que os jogos cooperativos são uma ferramenta pedagógica essencial para evitar que os alunos abandonem as aulas de Educação Física. Esses jogos promovem o trabalho em equipe e o apoio mútuo, visando completar tarefas e desafios por meio da colaboração. Ao promover um ambiente descontraído e de confiança, os jogos cooperativos fortalecem a dinâmica de grupo e estimulam a empatia entre os participantes.

Marcele afirma que incorporar jogos cooperativos nas aulas de Educação Física é fundamental, mas igualmente importante é fomentar a ludicidade. O lúdico melhora significativamente as habilidades físicas, sociais e motoras dos alunos, o que, por sua vez, ajuda a reduzir o absentéismo. Vale ressaltar que os jogos cooperativos são atividades inerentemente lúdicas, pois dispensam eliminações, exclusões, vencedores e perdedores.

O foco principal da progressão da tarefa é a interação entre os participantes. Sua dinâmica é sempre vista como uma parceria, ao invés de uma competição, que promove a colaboração respeitosa e engajada de todos os envolvidos, independentemente das diferenças.

“Muito importante! Quanto mais, quando o professor trabalha, de maneira criativa, explorando as características apresentadas pelos alunos e utilizando os benefícios dos jogos para enfatizar estas características, ou seja, todos os jogos são importantes e devem ser utilizados como atividade educativa e prazerosa que, por consequência, será estímulo para a permanência do aluno nas aulas” (Marcele).

A pesquisa provou que a incorporação de jogos cooperativos no currículo de ensino oferece inúmeros benefícios. Entre eles estão a diminuição do número de alunos que abandonam as aulas de educação física, aumento do entusiasmo pela participação e melhoria da camaradagem entre os colegas, incluindo aqueles que podem ter se sentido excluídos no passado.

Segundo Vieira (2013, p. 2), jogos cooperativos como a gincana e a mímica oferecem aos alunos a oportunidade de explorar novos modos de jogo sem o estresse da competição. Em vez disso, essas atividades envolvem trabalho em equipe e apoio, inculcando valores e conceitos que servirão aos alunos além da sala de aula e em suas futuras vidas sociais.

A incorporação de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física pode oferecer subsídios valiosos aos educadores, destacando a interconexão entre os

alunos e enfatizando a importância de valores como espírito cooperativo, responsabilidade e solidariedade. Assim, os jogos cooperativos servem como auxiliares indispensáveis aos professores de educação física em sua busca por promover uma aprendizagem holística (VIEIRA, 2013).

Para os professores de Educação Física, lidar com o baixo envolvimento dos alunos, o absenteísmo e a falta de participação pode ser um desafio vexatório. Além disso, alunos com habilidades motoras mais fracas tendem a ter desempenho inferior, agravando ainda mais as coisas (CARNEIRO et al., 2021).

Segundo Borges (2022), a abordagem limitada das escolas ao campo da educação pode ser contornada por meio da introdução de práticas pedagógicas inovadoras que incorporem o ensino contextualizado. Ao integrar conteúdo relevante e significativo da vida dos alunos, os educadores podem superar a abordagem sistemática estreita. Perspectivas teóricas e práticas que ressaltem a importância da Educação Física devem ser buscadas para subsidiar essa abordagem.

Visto como a autoridade máxima, o professor assume os papéis de organizador de conteúdo e estrategista de ensino, tendo como principal responsabilidade a condução do processo educacional. Mesmo que a autoridade prevaleça na relação professor-aluno, os educadores têm levantado questões sobre como os professores de Educação Física podem envolver os alunos em discussões para promover uma abordagem diferente.

“Penso que, primeiro, o professor deve ter relação interpessoal com o aluno, explicando o objetivo do conteúdo e contribuindo para seu desenvolvimento. Entender o aluno é fundamental e o aluno entender o professor, também, ou seja, o educador precisa dar autonomia ao aluno, contudo, priorizando a organização e as habilidades” (Francisco).

Embora os professores possuam autonomia na condução de suas aulas e fomentem a confiança dos alunos, eles não estão totalmente livres de estressores psicológicos. Por exemplo, podem encontrar conflitos e intolerância por parte de

colegas e alunos, levando a situações de estresse e tensão. Muitas vezes, os professores enfrentam afrontas à sua autoridade e disciplina em sala de aula, que podem ser prejudiciais, e podem ter que lidar com a resistência dos alunos em aprender, que podem argumentar que tal conhecimento é irrelevante para suas vidas fora do ambiente escolar (SILVA; SOUZA; LIMA, 2021).

Explorar a autoridade do professor dentro da sala de aula exige a compreensão da autonomia como um conceito. O papel do controle soberano no desenvolvimento de um código moral independente, construído no respeito mútuo. Por outro lado, a autoridade imposta pelo respeito unilateral promove uma moralidade heterônima, em que o indivíduo carece da capacidade de agir e julgar de forma independente. Em última análise, a autonomia está enraizada na compreensão da justificativa por trás das leis sociais às quais devemos aderir e no reconhecimento de que não temos liberdade para rejeitá-las.

Segundo o professor "Manoel de Paula Serrão" da EMEF, são inúmeras as causas da evasão escolar, entre elas, a dificuldade financeira, a questão logística e a falta de incentivo familiar, no entanto, a Educação Física tem se mostrado uma força positiva na promoção da retenção dos alunos devido aos benefícios que proporciona.

“São vários os fatores, mas o principal deles é o desenvolvimento tecnológico. A Educação Física é a disciplina que faz o aluno sentir, tocar e amar, mas os jovens da atualidade estão se relacionando, na maioria das vezes, por meio da tecnologia, deixando o relacionamento interpessoal que Educação Física propicia, em segundo plano” (Daniel).

Para adotar essa abordagem, uma mudança de paradigma em nossos pensamentos e ações é imperativa. Reconhecendo que a Educação Física desempenha um papel fundamental na formação de vínculos interpessoais, devemos contemplar as noções de integração, exclusão, segregação e inclusão. Isso envolve avaliar a eficácia dos sistemas educacionais inclusivos e regulares e buscar melhorar a qualidade dos serviços oferecidos.

Mantoan (2015) associa a noção de integração à superação de lacunas entre diversos estratos sociais e econômicos. Visando estreitar os laços com eles, o autor caracteriza a integração como

[...] a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais [...]. Sendo essa integração a possibilidade de inserção ao meio escolar, com vistas de oportunizar o aluno o todo da escola (MANTOAN, 2015, p. 23).

Segundo estudo de Bezerra et al. (2020), turmas grandes podem contribuir para maiores taxas de evasão de alunos e menor desempenho acadêmico. Os autores sugerem que reduzir o tamanho das turmas pode mitigar esses problemas, pois a evasão durante o curso pode levar à perda permanente de conhecimento. Eles também enfatizam que abordar a qualidade do ensino é crucial para entender e resolver as taxas de evasão.

O estudo recente de Cochete (2021), intitulado "O impacto das interações no bullying no ambiente escolar", apoia nossas descobertas sobre o padrão recorrente de agressão e intimidação contra alunos que não atendem às expectativas de um determinado grupo, principalmente em ambientes educacionais. Nossa pesquisa sobre as possíveis causas do abandono das aulas de Educação Física entre alunos de diferentes origens raciais forneceu informações sobre o assunto. Pedimos aos professores que refletissem sobre os fatores subjacentes que contribuem para esse problema.

“A Educação Física pode empoderar o aluno. Em seu ponto de vista, uma vez que a unidade escolar não enxerga o estudante como protagonista na escola ou o professor não participa de maneira satisfatória nesse processo, a tendência é que o aluno se sinta desmotivado em permanecer” (Luís Fernando).

Segundo Trindade; Oliveira (2019), o incentivo familiar insuficiente e os fatores socioeconômicos são os principais contribuintes para as taxas de evasão

estudantil, principalmente entre as famílias desfavorecidas. Os registros escolares e do censo oferecem mais evidências para apoiar essa tendência.

Questionado sobre as vantagens de suas técnicas anti-bullying, o instrutor de Educação Física foi solicitado a avaliar sua eficácia aos olhos de seus alunos. Em uníssono, o termo 'respeito' ressoou em suas respostas, destacando a imperiosa necessidade de resguardar e fomentar o corpo discente diante de todas as formas de violência, seja ela psicológica ou emocional.

“Quando se é cortês com o aluno, quando se dá atenção que ele merece, o maior benefício, no que diz respeito ao desenvolvimento e melhor aprendizagem no decorrer das atividades, é o de, simplesmente, saberem que são respeitados. Cada aluno traz de casa, uma realidade diferente. Muitos são agredidos, outros têm fome. Penso que as aulas de Educação Física aproximam muito o aluno do professor e vice-versa. Essa forma de trabalhar pode reduzir o índice de evasão, tornando-se um benefício na vida do estudante” (Marcele).

A instabilidade financeira está entre os principais fatores que contribuem para o abandono escolar, segundo Ferreira; Oliveira (2020). Os estudiosos afirmam que a capacidade financeira é fundamental na educação. Os alunos podem ser classificados em duas categorias: aqueles cujas famílias podem fornecer assistência financeira e aqueles sem tal suporte. Esta última categoria geralmente se preocupa com a renda familiar, dificultando o foco nos estudos.

O abandono escolar pode ter muitas causas subjacentes, como problemas familiares, políticas governamentais, desemprego, desnutrição, escolaridade inadequada e motivos pessoais. Infelizmente, esse problema se estende até às aulas de Educação Física, onde os alunos podem se sentir derrotados e expostos ao ridículo e à vergonha de seus colegas.

Durante as pesquisas, os professores foram questionados sobre seu conhecimento do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola e sua relevância para a questão da evasão escolar. As respostas variaram muito, enquanto alguns reco-

nheceram sua existência, eles sentiram que faltava substância. Alguns outros o consideraram meramente superficial, enquanto alguns indivíduos o ignoraram completamente. Além disso, alguns citaram fatores externos que não foram abordados, resultando na interrupção das atividades curriculares que contribuíram para o desinteresse dos alunos.

Segundo a discussão de Nóbrega; Oliveira (2021), os motivos da evasão estudantil são diversos e decorrem, em grande parte, das deficiências do sistema educacional. Tradicionalmente vistas como a chave para dissipar a ignorância, as escolas agora frequentemente enfrentam situações em que os pais são indiferentes à escolaridade ou ao futuro de seus filhos, mesmo quando são expulsos da escola por vários motivos. Nesses casos, os pais muitas vezes permanecem sem noção sobre o progresso acadêmico de seus filhos ou a falta dele.

A pesquisa de Gonçalves; Martínez (2020) indica que a busca ativa pode efetivamente diminuir as taxas de evasão escolar. Questionados sobre as medidas tomadas pelas escolas, em conjunto com os pais e responsáveis, para combater o absenteísmo, os professores entrevistados concordaram unanimemente sobre a importância da busca ativa, das reuniões familiares e do envolvimento da comunidade. Eles acreditam que esses esforços colaborativos, envolvendo professores e sociedade, são fundamentais no combate à evasão escolar.

“A busca ativa deveria ser fundamental e facilitaria muito o trabalho da escola no combate a evasão, porém, se não houver feedback, não surtirá efeito positivo, uma vez que, nas reuniões com os pais e Conselhos de Classe, são abordados assuntos sobre evasão, contudo, a realidade é que a maioria dos pais é pouco engajada nas atividades escolares” (Daniel).

Antes da pandemia, a abordagem de Busca Ativa foi concebida para combater as taxas de evasão estudantil. Essa metodologia mobiliza autoridades municipais e estaduais para estreitar o vínculo entre escolas e alunos. Em essência, a iniciativa de busca ativa consiste na identificação, cadastramento e acompanha-

mento de crianças e adolescentes em risco de evasão ou fora da escola. Isso requer a colaboração dos funcionários da escola e de toda a comunidade para reacender o interesse dos alunos em sua educação (NASCIMENTO, 2019).

Durante muitos anos, as dinâmicas sociais e culturais contribuíram para um persistente problema de evasão no sistema educacional. Esse problema decorre de vários fatores que começaram com a criação de instituições escolares e levaram a desigualdades intelectuais, econômicas e culturais. No cerne desta questão está a falta de oportunidades para os alunos adquirirem conhecimentos diversos, particularmente na educação básica. Essas desigualdades devem ser reconhecidas para garantir que os alunos tenham o conhecimento necessário para prosperar dentro do sistema educacional.

Nos últimos anos, as instituições de ensino enfrentaram um grande problema - as altas taxas de evasão estudantil. Essa tendência tem consequências de longo alcance, incluindo escassez de profissionais qualificados no mercado de trabalho, impactos negativos nas instituições e custos significativos para a sociedade em sua totalidade (NUNES; SILVANO, 2021).

Embora se reconheça a importância dos professores e suas técnicas de ensino para evitar o abandono escolar, pouca pesquisa foi realizada sobre o ponto de vista dos professores sobre quais estratégias pedagógicas empregar. Notavelmente, a literatura disponível sobre este tópico compreende principalmente estudos de caso, portanto, há necessidade de ampliar o escopo das pesquisas sobre o tema, mesmo que isso exija a realização de novos estudos de caso. Isso é fundamental, pois um esforço coletivo pode contribuir para ampliar nossa compreensão sobre o fenômeno nas escolas brasileiras (NUNES, 2020).

Apesar dos esforços para expandir as políticas de admissão e fornecer assistência financeira aos alunos, o Brasil ainda apresenta altas taxas de evasão escolar, principalmente entre aqueles de nível socioeconômico mais baixo. O aumento da oferta de vagas escolares não tem sido acompanhado pelo correspondente aumento no número de alunos que concluem com sucesso o ensino fundamental (PAULA, 2017).

Dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 revelam que a taxa de evasão escolar no Ensino Fundamental aumentou de 1% em 2020 para 1,2% em 2021, com exceção das escolas particulares. Divulgado pelo Inep em maio de 2022, o relatório destaca que a região Norte do país apresentou a maior taxa de evasão escolar, de 2,5% (INEP, 2022).

Segundo Ribeiro (2020), a conexão entre os alunos e seus educadores é fundamental para o crescimento e integração destes últimos, no entanto, essa relação vai além de transmitir conhecimentos teóricos e práticos aos alunos. Na verdade, as técnicas pedagógicas e o processo educativo são fundamentais para evitar o abandono, revelação que conflita com a postura de Renato, Daniel, Marcele, Luís Fernando e Francisco em suas entrevistas¹.

Em consonância com a postura de Ribeiro (2020), o professor Renato compartilha da crença de que o papel do professor vai além de uma mera transmissão de conhecimento. Estabelecer uma conexão interpessoal com os alunos, auxiliando sua compreensão e facilitando seu crescimento intelectual é fundamental. Em sua opinião, uma relação aluno-professor baseada na compreensão mútua é fundamental. O professor Daniel faz eco desse sentimento ao enfatizar a importância do envolvimento dos alunos em todas as atividades escolares, sejam elas educativas ou sociais, afirmando que a inclusão do aluno é inegociável.

Embora os alunos possam encontrar problemas acadêmicos e pessoais durante seus estudos, eles frequentemente buscam o apoio de seus professores, principalmente quando se deparam com conflitos significativos. Professores como Marcele, Francisco e Luís Fernando reconhecem esta tendência e apoiam ativamente os seus alunos, traçando objetivos claros e destacando os benefícios de frequentar as aulas de Educação Física, incitando-os a não desistir.

Segundo Ferreira (2019), as conexões técnicas e interpessoais de um professor com seus alunos desempenham um papel crucial nas decisões de abandono. Compreender a visão de um professor sobre o processo de evasão é vital

¹ Renato, Daniel, Marcele, Luís Fernando e Francisco são nomes fictícios

para compreender a evasão em si. Isso não só fortalece o conhecimento científico sobre o assunto como também contribui para a criação de estratégias eficazes para mitigar a evasão no Ensino Fundamental, principalmente nas séries finais.

Durante a pesquisa, os participantes foram solicitados a vincular o processo de pensamento de Ferreira (2019) às suas próprias experiências como professores. Em seguida, eles foram questionados sobre como beneficiar os alunos em casos de bullying. Os professores concordaram plenamente que a intervenção mediante uma comunicação respeitosa era crucial, e que a conversa sobre o tema do bullying não deveria ser evitada. Eles enfatizaram a importância do papel do professor no combate a essa forma de violência dentro das instituições de ensino.

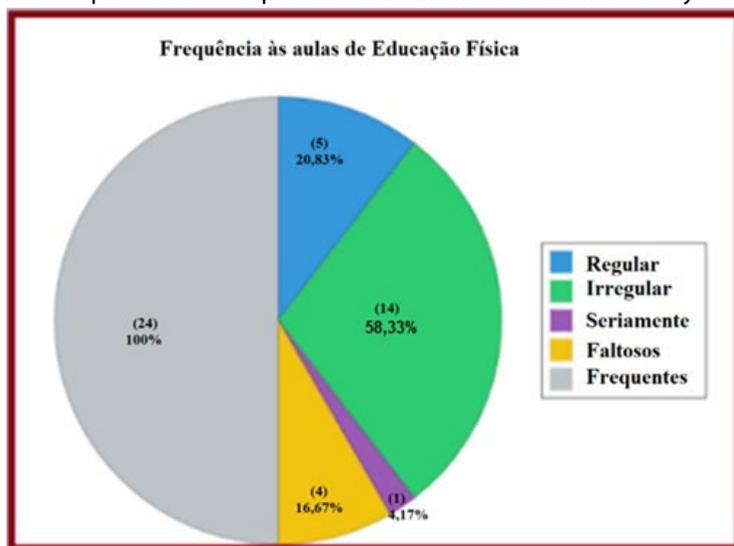
Como parte da investigação sobre as práticas pedagógicas, os entrevistados foram questionados sobre sua opinião sobre o uso de jogos como ferramenta para prevenir a evasão nas aulas de Educação Física. O estudo de Souza et al. (2022) destacou a importância dos jogos como método de ensino inclusivo nesta disciplina. Esses jogos não apenas promovem o aprendizado, mas também facilitam a internalização de novos comportamentos, a comunicação e a verbalização entre os alunos, levando, em última instância, ao seu desenvolvimento geral.

A aprovação dos jogos nas escolas foi unânime entre os jurados, com o professor Renato e outros concordando que eles ocupam um lugar significativo devido à sua relevância e adaptabilidade à vida estudantil. O professor Daniel acrescentou que os jogos são cruciais para o ensino, especialmente quando o professor demonstra criatividade ao explorar as características únicas de seus alunos e capitalizar as vantagens dos jogos para destacá-las.

Conforme achados de Souza et al. (2022), o professor Luís Fernando acredita que os jogos são ferramentas cruciais que podem ser utilizadas para promover a educação e a diversão, incentivando assim os alunos a frequentar as aulas. Enquanto isso, a professora Marcele reconhece o papel fundamental que desempenha na formação do desenvolvimento físico, social e motor de seus alunos. Já o professor Francisco destaca a importância dos jogos na motivação dos indivíduos e na interação social.

Quanto à participação dos estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental de Anchieta, de acordo com a compreensão desses alunos acerca dos elementos influenciadores que potencializam a evasão nas aulas de Educação Física, 94 alunos foram questionados. A título de exemplo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Irmã Terezinha Godoy de Almeida”, escola com o maior número de estudantes matriculados de Anchieta (24 alunos), 58,33% dos alunos, ou seja, 14 estudantes, assumem que não participam regularmente das aulas de Educação Física, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Comparativo de frequência na EMEF “Irmã Terezinha Godoy de Almeida”

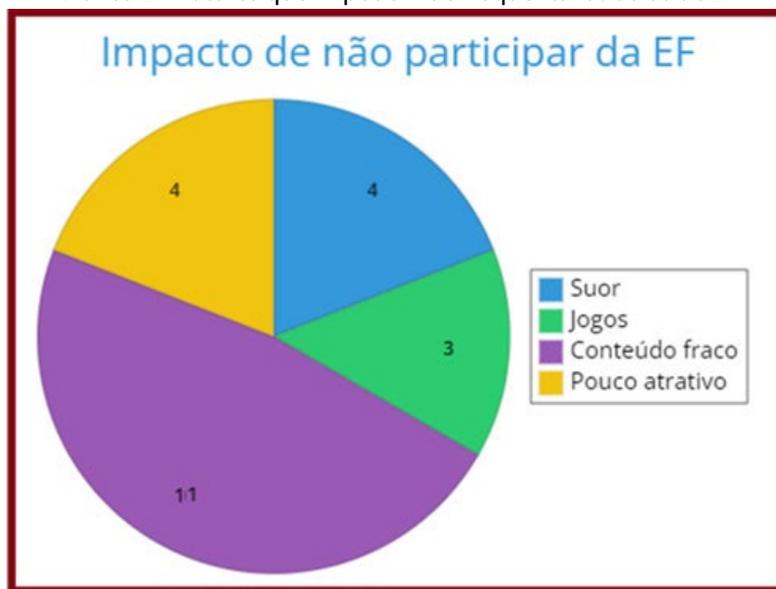


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Um forte motivo que pode ser evidenciado para o desinteresse e a evasão dos alunos das aulas de Educação Física escolar, entre centenas de outros, foram as abordagens relacionadas direta ou indiretamente aos esportes. As metodologias e conteúdos utilizados pelos professores priorizam apenas os esportes, deste modo as experiências dos escolares, crianças e jovens, são reduzidas e mal utilizadas, tornando as aulas repetitivas e inadequadas aos segmentos de Ensino, portanto, vê-se, nitidamente, a necessidade urgente de repensar os recursos pedagógicos no controle e combate à evasão escolar, em especial, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Professora Edma M^a M. Mulinari" são 11 alunos matriculados 9º anos do Ensino Fundamental e todos responderam que participam das aulas práticas de Educação Física, mas que consideram o conteúdo programático fraco. Em relação à pergunta sobre o que mais os desestimulam, quatro alunos relataram ser o suor, uma vez que as atividades produzem a sudorese; quatro afirmaram ser a ausência de jogos colaborativos e; outros três, pouca ludicidade, ou seja, pouca atratividade ofertada pelos professores nas aulas de Educação Física, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Fatores que impedem de frequentar as aulas de EF



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quanto à motivação para participar da aula de Educação Física, seis gostam de brincar, três gostam de dançar e dois gostam de praticar esportes de aventura. Das principais respostas sobre o que os estimulam a participar ou não das atividades propostas nas aulas de EF, dois acham que melhora a saúde; um simplesmente por gostar da disciplina; cinco participam por pura diversão, ou seja, somente para saírem da sala de aula; um, por considerar importante não faltar às aulas e dois porque gostam de brincar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Educação Física costumam ser preferidas pelos alunos e, por isso, o tema da evasão é pouco discutido, porém, como o desinteresse acadêmico cresce nos últimos anos do Ensino Fundamental, é importante dar atenção a essa questão. Em outras disciplinas, os alunos que fogem da participação podem passar despercebidos, mas nas aulas de Educação Física a falta de envolvimento se destaca devido à natureza da aula que gira em torno do movimento, por isso, identificar e abordar a evasão na Educação Física é crucial.

Entendo que, quando se trata de educação, fugir de um ambiente escolar significa evitar frequentar a instituição com sucesso. Por outro lado, o abandono ocorre quando um aluno se retira da escola sem concluir sua educação. Embora seja mais comumente associado ao ensino médio, esse fenômeno também é observado em escala significativa no ensino fundamental. O fato de isso acontecer apenas em algumas escolas, e não em todas as escolas, é fonte de controvérsia entre muitos.

As percepções dos professores dos alunos do 9º anos do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física no município de Anchieta/ES foram de grande valia para nossa pesquisa, pois suas experiências validam nossa investigação, evidenciando que as escolas e os alunos também contribuem para a questão da evasão escolar, uma vez que os pais, por outro lado, culpam as más companhias e a violência nas escolas pela evasão de seus filhos, uma vez que seus horários de trabalho ocupados os afastam da maior parte da vida escolar de seus filhos. Isso torna difícil para eles se manterem atualizados sobre o progresso do dia a dia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raquel Santos; SANTOS, Kátia Suzala Lima. **A evasão escolar no 1º ciclo da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Raulindo de Araújo Rios”**. Faculdade de Capim Grosso/BA. 2021.

BEZERRA, Leonardo Ferreira et al. Análise da correlação entre a média de alunos por turma na taxa de rendimento de alunos nas escolas públicas de Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/analise-da-correlacao-entre-a-media-de-alunos-por-turma-na-taxa-de-rendimento-de-alunos-nas-escolas-publicas-de-ensino-medio-no-municipio-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BORGES, Tatianna Campos Corgosinho. **Educação Física escolar pelas telas: possibilidades, limites e reflexões em tempos de Covid-19**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

CARNEIRO, K. T. et al., **A proficiência motora de crianças e a abordagem de ensino na educação física escolar: suscitando um debate**. Conexões, 19(00), e021002. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8658355>. Acesso em: 07 jan. 2023.

COCHETE, Jéssica Lima. **A (in)compreensão do bullying no âmbito escolar: considerações sobre a qualidade das interações e seu impacto**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e Temas Transversais na Escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

FERREIRA, Arthur Bandeira de Magalhães Lelis. **Percepção sobre os fatores que levam à evasão do curso de engenharia de produção da Universidade de Brasília: um estudo por meio de árvores de decisão**. Brasília: UNB, 94f. Monografia (Engenharia de Produção). Universidade de Brasília. 2019.

FERREIRA, E. C. S; OLIVEIRA, N. M. **Evasão escolar no Ensino médio: causas e consequências**. Scientia generalis. Minas Gerais. 2020.

GONÇALVES, Fabiano Rodrigues; MARTÍNEZ, Mirna Susana Viera de. **A busca ativa como recurso para evitar o abandono e a evasão escolar durante a pandemia da Covid-19**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC, 2022.

LINO, Ellen Rízia Oliveira. **A problemática da evasão escolar: uma revisão bibliográfica integrativa**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: 1 ed. São Paulo: Summus, 2015

NASCIMENTO, Eduardo do. **A formação docente e o impacto da busca ativa na permanência e êxito da educação profissional e tecnológica**. IFSC. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1222/TCC-Eduardo%20do%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 mar. 2023.

NUNES, Everton Barbosa; SILVANO, Antônio Marcos da Costa. **A influência das práticas pedagógicas docentes na evasão discente no curso técnico** (no prelo). Scielo Preprints. 2021.

NUNES, Francinaldo Carlos. **Estudo exploratório sobre a evasão no curso de computação da UFCG: um olhar sobre a disciplina Cálculo I**. Campina Grande: UFCG, 85f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal de Campina Grande. 2020.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa. **Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, 2017, p. 301-315.

POLO, Alessandra. **Evasão escolar e a importância da Rede de Proteção (2021-2022).** Universidade de Brasília. 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31947/1/2022_alessandrapolo_tcc.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A relação professor-estudante na educação superior. **Revista Educação em Análise**, Londrina, v.5, n.1, 2020, p. 185-200

SILVA, Fernanda; LOPES, Felipe Costa Abreu; GOMBI, Vivian Batista (org). **Projeto Político-Pedagógico.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. 2018.

SILVA, Robson José de Moura; SOUZA, Maria da Piedade Pereira de; LIMA, Dominique de Oliveira Batista. Desatenção do aluno ou desestímulo docente? A visão do gestor sobre o rendimento escolar. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 2, 19 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/desatencao-do-aluno-ou-desestimulo-docente-a-visao-do-gestor-sobre-o-rendimento-escolar>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SANTOS, R. R.; CORREIA, P. C. H. **O uso dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.** Diálogos e Perspectivas Interventivas, 1, e9985. 2020. <https://doi.org/10.52579/diapi.v1i.9985>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SOUZA, A. B. C. et al., Jogos como ferramenta de promoção de atividade física em crianças: uma revisão integrativa. **Revista Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 11(1), e43911125241. 2022. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/efdeportes/article/download/2801/1618?inline=1>. Acesso em: 03 dez. 2022.

TRINDADE, M. F. B.; OLIVEIRA, F. L. Idosos na EJA: fatores que motivam a inclusão e permanência. Trivium: **Revista Eletrônica Multidisciplinar**, Pitanga, v. 6, nº 2, ed. especial, set. 2019. Disponível em: <http://revista.ucpparana.edu.br/index.php/Trivium/issue/archive>. Acesso em: 27 nov. 2022.

VIEIRA, M. B. A importância dos jogos cooperativos como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física infantil. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd176/jogos-cooperativosnas-aulas-de-educacao-fisica-infantil.htm>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SACOLAS PLÁSTICAS: O IMPACTO FINANCEIRO E AMBIENTAL

Jane Katia dos Santos Ferreira
Joelma Ferrari Oliveira da Silva
Luciana de Oliveira Barreto
Maria das Neves Silva Barreto Marvila

1. INTRODUÇÃO

As sacolas plásticas foram criadas para facilitar a vida dos indivíduos, até parecem inofensivas, mas causam um grande estrago no meio ambiente e consequentemente à saúde dos seres vivos. Elas levam séculos para se degradar, além de trazerem diversos transtornos.

O plástico é um material utilizado em quase todas as atividades humanas. De acordo com Silva (2013) o impacto das sacolas plásticas no meio ambiente já começa em sua produção. Para se fabricar uma tonelada de plástico utiliza-se 1.140 KW de eletricidade por hora, e o processo produtivo ainda necessita de quantidade considerável de água, além de deixar dejetos como toda a atividade produtiva. Mesmo no fim de sua vida útil as sacolas plásticas causam problemas, pois quando descartadas sem o devido cuidado podem entupir bueiros e esgotos, ocasionando enchentes.

Como opções de descarte adequado de sacolas plásticas, já foram sugeridas por exemplo a incineração e a reciclagem. Porém, a incineração libera toxinas no ar, enquanto a reciclagem é o processo de custo alto. Reduzir o número de sacolas plásticas parece ser o melhor caminho para conter a crise ecológica, e respeitar o que está descrito no artigo 225 da Constituição Federal de 1988:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988)

As sacolas plásticas são artigos comuns em nosso cotidiano, seja para transportar alimentos, roupas, calçados, como para armazenar lixo, guardar objetos, dentre outros. Seu uso cada vez mais frequente somado ao descarte inadequado das mesmas tem causado impactos ambientais graves como entupimento das redes de drenagem, poluição da área urbana, florestas e ambientes aquáticos, assim como se configuram também como um risco à vida dos animais.

Qual seria então o panorama do uso de sacolas plásticas na cidade de Boa Esperança – ES? Existe conscientização dos comerciantes sobre o impacto ambiental dos resíduos plásticos?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o contexto da utilização das sacolas plásticas no município de Boa Esperança - ES, de forma a fornecer informações sobre a visão dos estabelecimentos sobre o impacto ambiental do plástico descartado na natureza. Já os objetivos específicos da pesquisa incluem:

- Identificar o gasto mensal com a compra de sacolas plásticas nos estabelecimentos comerciais;
- Sensibilizar os proprietários dos estabelecimentos comerciais do ramo alimentício, dos prejuízos causados pelo excesso do uso de sacolas plásticas;
- Demonstrar o conhecimento dos comerciantes sobre o impacto do plástico no meio ambiente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Pode se considerar que o plástico foi inventado há pouco mais de 100 anos, tendo impacto positivo imediato em setores econômicos do mundo inteiro. Em contrapartida, na atualidade o plástico é um dos resíduos que mais causa prejuízos para o planeta. A gravidade da situação é tamanha que projeções afirmam que em 2050 haverá mais plásticos no mar do que peixes (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

O plástico é um derivado do petróleo, que por si só já uma substância considerada não renovável. Sua composição contém polietileno de baixa densidade,

tornando sua degradação na natureza lenta (em alguns casos, o plástico pode demorar 400 anos para se decompor). Mundialmente, 1 trilhão de sacolas são utilizadas por ano, enquanto no Brasil cerca de 1,5 milhão de sacolas são usadas por hora (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

O plástico é um material impermeável (retém a água), e quando é descartado sem cuidados na natureza causa a impermeabilidade do solo e de depósitos de lixo, atrapalhando a decomposição de resíduos orgânicos. A degradação de resíduos orgânicos produz gás metano (CH₄, ainda mais perigoso que o gás carbônico), e a impermeabilidade causada pela presença do plástico no solo faz com que o gás metano se acumule em bolsões, e quando estes bolsões finalmente se rompem este perigoso gás acaba se espalhando pelo ar (BAIA et al, 2019).

Em média, cada o cidadão brasileiro utiliza 762 sacolas plásticas por ano, com apenas 5% dessas sacolas sendo recicladas. Por serem embalagens de pouco valor agregado e leves, separar cada uma delas individualmente para a reciclagem não é economicamente interessante (RODRIGUES, 2011).

De acordo com CAZARRÉ (2018) o despejo de resíduos plásticos no meio ambiente e seu impacto são dois dos maiores desafios que a humanidade enfrenta atualmente. Uma garrafa de plástico pode demorar até 450 anos para se decompor na natureza, e no mundo são compradas 1 milhão de garrafas plásticas por minuto.

Ziegler (2010) afirma que que as sacolas plásticas se decompõem em cerca de 200 anos se estiverem enterradas, e se expostas ao sol a decomposição dura cerca de 1 ano. Sacolas plásticas descartadas incorretamente podem chegar aos oceanos, sendo que de acordo com a Agência de Conservação Oceânica, 5,4% do lixo coletado do mar são sacolas plásticas. Quando no Oceano, a sacola plástica tem grande impacto negativo na fauna marinha, matando baleias, golfinhos, tartarugas, peixes e até mesmo aves. Alguns destes animais ingerem o plástico após confundi-lo com comida, outros morrem presos a ele (GUIMARÃES; ALBUQUERQUE, 2010). Cerca de 100 mil animais marinhos morrem por ano por ingerir plásticos (SILVA, 2013).

2.1. A busca por reduzir o impacto ambiental dos resíduos plásticos

O primeiro passo para reduzir o impacto de resíduos plásticos no meio ambiente é a reeducação da população, tornando-a mais consciente em relação aos cuidados no descarte de resíduos. Porém, este não é um processo fácil, pois se em um primeiro momento o cidadão se mostra consciente e disposto a mudar hábitos prejudiciais à natureza, se ele perder alguma comodidade proporcionada por esse hábito a tendência é que ele fique insatisfeito e volte à sua rotina anterior de descuido com o meio ambiente (LAUAND, 2015).

Por exemplo, no ano de 2011 a cidade de São Paulo proibiu o uso de sacolinhas plásticas. Em janeiro de 2011, com a Lei de proibição recém promulgada, a aprovação pela medida era de 57%. Já em maio de 2012 69% dos paulistanos se mostraram contra a proibição e pediram suas sacolas de volta, e receberam (LAUAND, 2015).

Para que o processo de reeducação tenha resultados, ele precisa ser profundo, e provavelmente não trará resultados imediatos. Mas existem outras soluções que também podem auxiliar na diminuição dos resíduos plásticos na natureza. A reutilização do plástico para outros fins, por exemplo, é uma opção interessante para aliviar a pressão que a grande quantidade de resíduos exerce no meio ambiente. Um exemplo, de reutilização vem da Itália, onde a empresa Byfusion produz tijolos utilizando como material plásticos comprimidos. Até sua fabricação é menos poluente, liberando menos 95% de gases quando comparada com a fabricação de tijolos comuns (BAIA et al, 2019).

Outro campo promissor no combate ao excesso de resíduos plásticos descartados no meio ambiente é o da microbiologia. Pesquisas demonstram que bactérias como a *Sphingnomas* e a *Pseudomônas* conseguem decompor materiais plásticos em até 6 semanas. De acordo com Dams (2007) a Bioremediação pode ser uma ferramenta mais eficaz que as medidas geralmente adotadas para a limpeza do solo e de águas poluídas, através da capacidade que os microrganismos têm decompor ou tornar inofensivos materiais até então poluentes.

A preocupação com a poluição causada pelas atividades econômicas humanas é o fator que inicia a ideia do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável tem como base a ideia de um desenvolvimento econômico que seja capaz de suprir as necessidades da sociedade no presente, mas sem prejudicar a capacidade de suprimento das gerações futuras (TATE; BALS, 2018).

Com isso, as práticas organizacionais necessitam se adaptar tanto às novas legislações quanto às pressões sociais, para assim atingir a sustentabilidade em todos os níveis. A sustentabilidade busca o equilíbrio entre 3 pilares principais: econômico, ambiental e social, sendo os três igualmente importantes (TATE; BALS, 2018).

Um dos temas mais abordados nas práticas de sustentabilidade é o manejo de resíduos, englobando atividades como descarte correto, reutilização e reciclagem. O manejo de resíduos pode ser aplicado tanto em pequena escala (microempresas) quanto em grande escala (grandes complexos industriais), e é considerado um ponto chave para que a sustentabilidade total seja alcançada com sucesso (MORAIS et al, 2020).

Com materiais naturais utilizados em processos econômicos cada vez mais escassos, o grande volume de resíduos produzidos durante os procedimentos de fabricação e o imenso descarte na natureza de materiais obsoletos, percebeu-se que sem mudanças significativas no manejo de resíduos o impacto negativo no meio ambiente poderia ser irreversível (BARBIERI et al, 2010).

Alguns dos possíveis desastres ambientais causados pelo despejo de resíduos nas atividades econômicas incluem aumento da temperatura global, doenças respiratórias, desertificação de locais com intensa atividade agrícola, elevação do nível de água dos oceanos, diminuição do volume de água potável, dentre outros (MORAIS et al, 2020).

Através de análises científicas, do trabalho de organizações ambientais e políticas elaboradas por diversos países, os conceitos sobre os processos de produção e sobre o próprio produto final estão mudando. Na dimensão ambiental residem as práticas que buscam promover o cuidado com o meio ambiente para que as gerações futuras também tenham acesso aos seus recursos através do uso consciente de materiais naturais, de forma a reduzir o impacto causado na natureza (NASCIMENTO et al, 2019).

No Brasil inclusive, foi promulgada em 2010 a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), legislação que estabelece medidas que buscam prevenir e reduzir a produção de resíduos nocivos ao meio ambiente. As orientações da PNRS englobam ações como o desenvolvimento de práticas sustentáveis e fomento dos processos de reutilização e reciclagem, a destinação correta e a coleta seletiva de resíduos (BRASIL, 2010).

No caso das sacolas plásticas especificamente, existem 3 soluções consideradas interessantes: a reciclagem, na qual o plástico pode ser reaproveitado na fabricação de outro objeto ou mesmo de outra sacola (em caso de impossibilidade de reciclar, o descarte deve ser feito em aterro sanitário); A utilização consciente, na qual o consumidor só usa a quantidade mínima necessária de sacolas ou as substitui por caixas de papelão, por exemplo; e por fim o uso de sacolas retornáveis, produzidas com materiais biodegradáveis e também mais resistente, podendo ser utilizada diversas vezes pelo consumidor (NASCIMENTO et al, 2019).

3. METODOLOGIA

O município de Boa Esperança, possui aproximadamente 15.000 habitantes, está localizado no extremo norte do ES, e sua principal economia está voltada para agricultura e o comércio.

Na pesquisa foi utilizado o método de pesquisa descritiva, com a finalidade de analisar os gastos dos comerciantes com a compra de sacolas plásticas e os impactos que as mesmas causam ao meio ambiente, bem como o nível de conhecimento dos comerciantes quanto aos danos gerados pelo descarte incorreto desse resíduo sólido na natureza.

Para isso, foi necessário uma pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada contendo 14 perguntas aos proprietários e ou gerentes dos estabelecimentos comerciais do ramo alimentício, no caso, supermercados, padarias e mercearias do município.

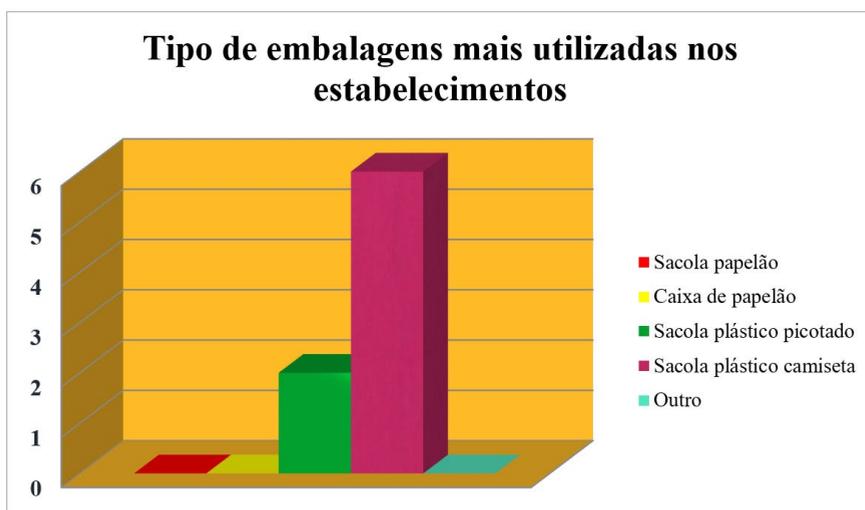
O estudo de caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na observação e estudo documental, ao mesmo tempo que será necessário o cruzamento dos levantamentos com toda a pesquisa bibliográfica.

4. RESULTADO OBTIDO NA PESQUISA GASTO MENSAL E A QUANTIDADE DE SACOLAS PLÁSTICAS USADAS PARA EMBALAR OS PRODUTOS VENDIDOS NOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS DE BOA ESPERANÇA-ES

Com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre a importância de pensar ecologicamente ao empreender, realizou-se uma entrevista semiestruturada contendo 12 perguntas a 8 proprietários e ou gerentes de mercearias, padarias e supermercados de Boa Esperança - ES, durante o mês de julho de 2022.

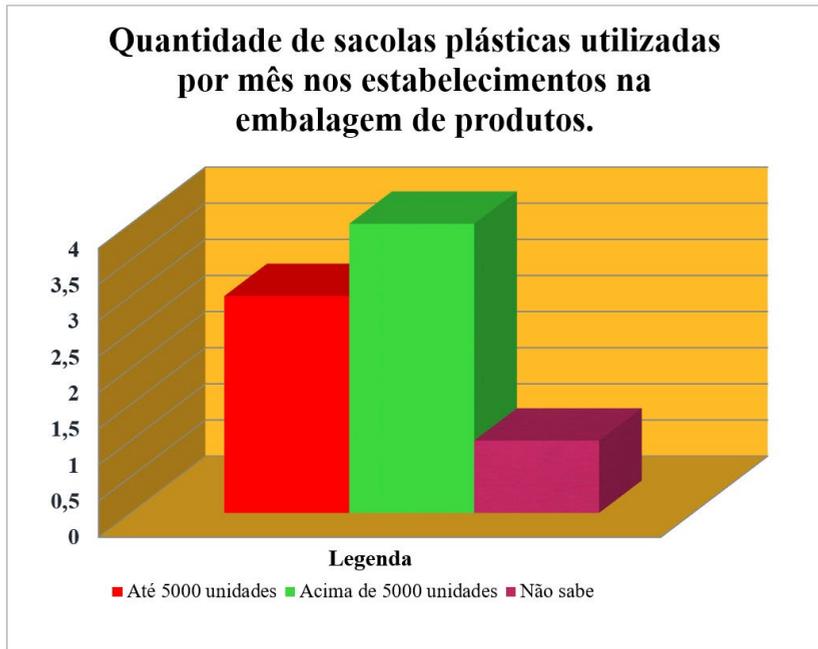
Algumas das perguntas feitas na entrevista incluíram que tipo de embalagens são usadas nesse estabelecimento, gasto mensal de sacolas e valor gasto, opinião sobre o plástico, dentre outras. A seguir, serão demonstradas através de gráficos as principais respostas dos proprietários e ou gerentes, além de breves comentários a respeito do panorama proporcionado pelos dados obtidos:

Gráfico 1



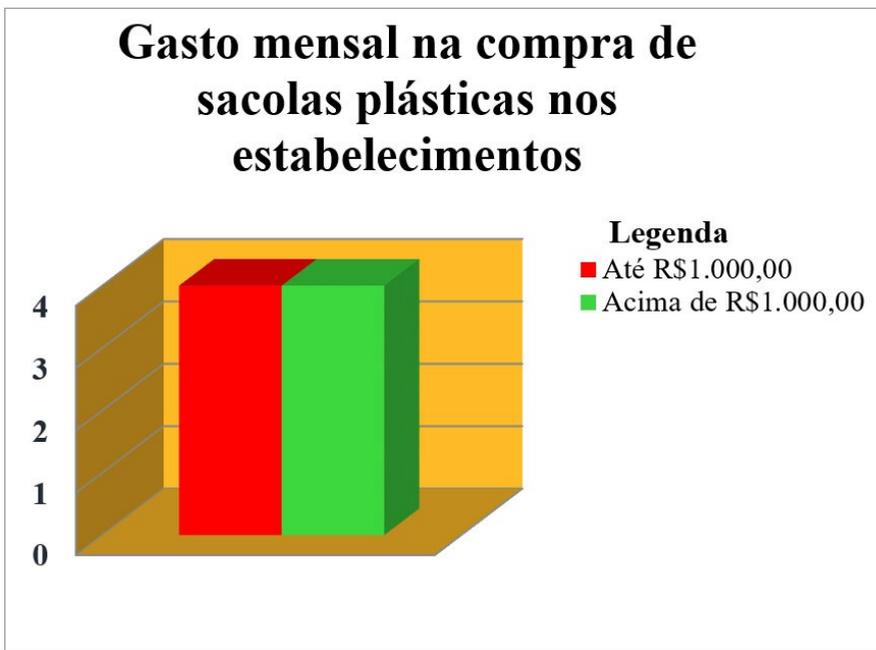
Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 2



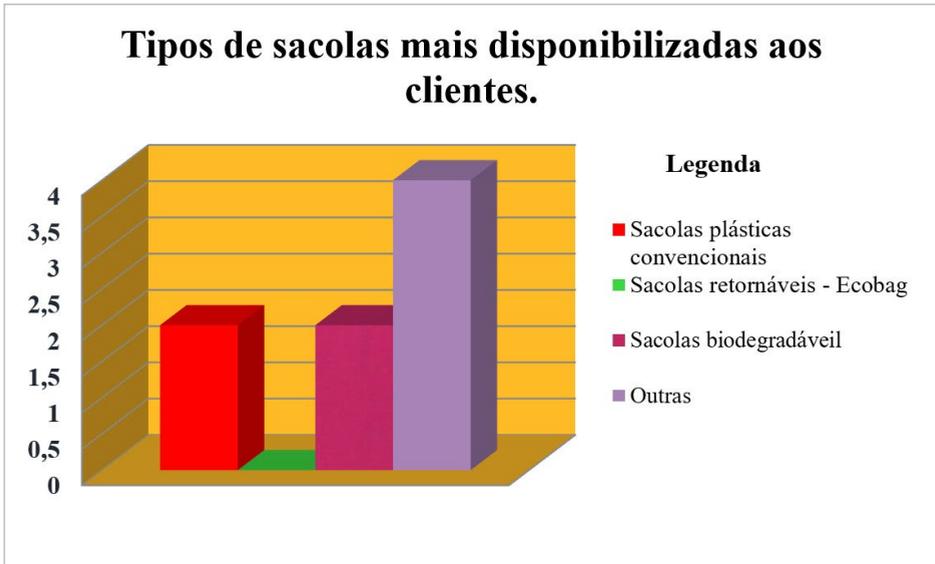
Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 3



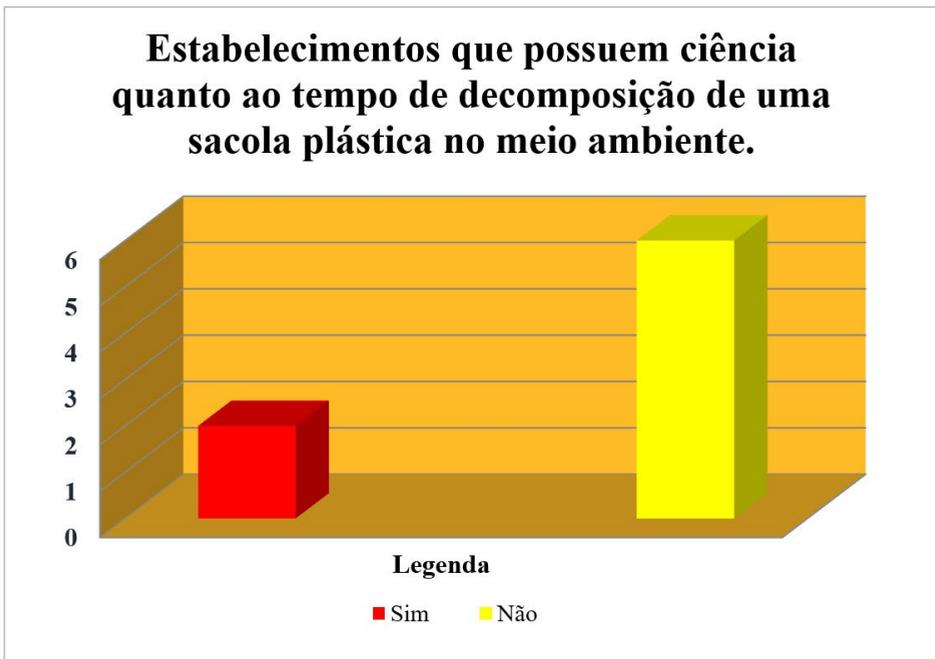
Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 4



Fonte: pesquisa da autora.

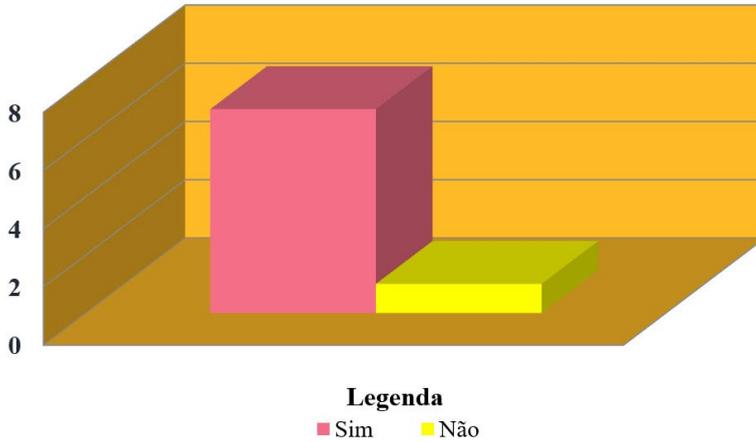
Gráfico 5



Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 6

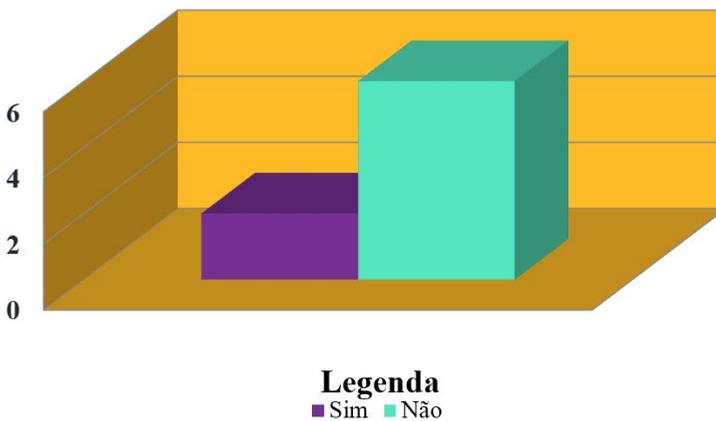
Estabelecimentos que possuem ciência dos riscos que as sacolas plásticas representam para os animais e para a sociedade.



Fonte: pesquisa da autora.

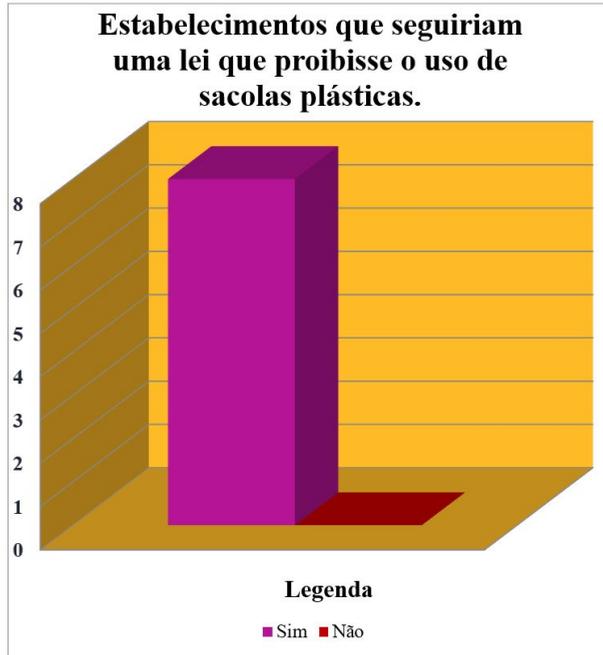
Gráfico 7

Estabelecimentos que possuem condições de disponibilizar sacolas retornáveis aos clientes.



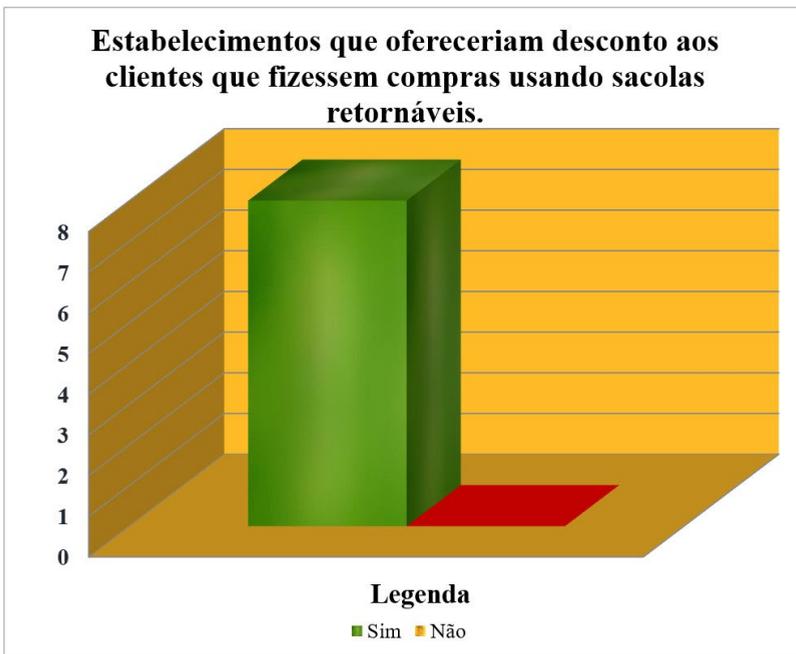
Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 8



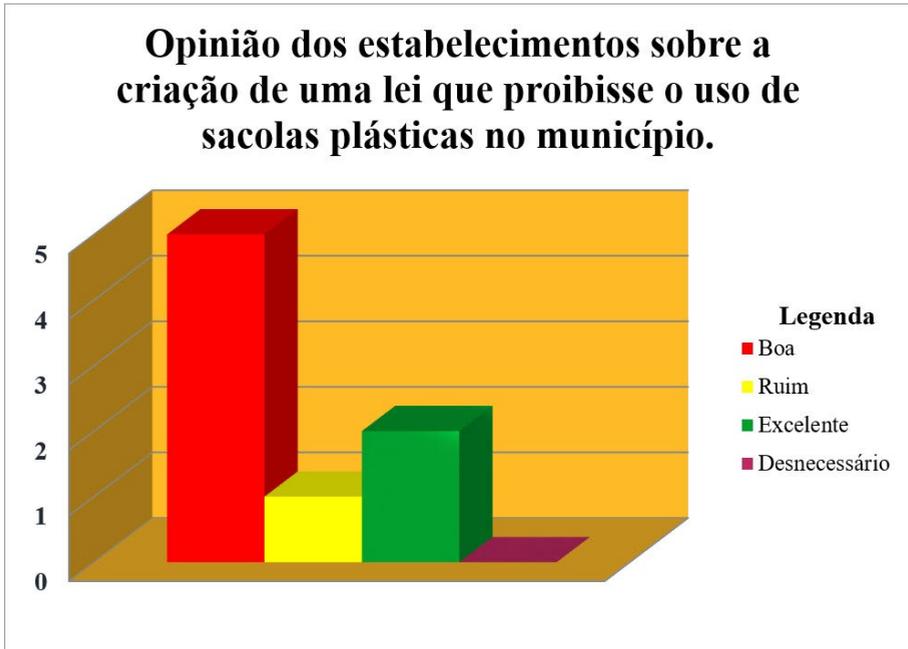
Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 9



Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 10



Fonte: pesquisa da autora.

Gráfico 11



Fonte: pesquisa da autora.

4.1 Análise dos resultados da pesquisa

Na entrevista realizada junto aos donos e ou gerentes de oito estabelecimentos comerciais do ramo alimentício de Boa Esperança - ES, foi possível constatar que os comerciantes pesquisados tem conhecimento dos malefícios do uso exagerado de sacolas plásticas ao meio ambiente e o prejuízo financeiro que causam a empresa. No gráfico 1 percebe-se que o tipo de sacola mais utilizada nos estabelecimentos pesquisados é em sua maioria as sacolas plástico camisetas, totalizando 75%.

Nos gráficos 2 e 3 constatou-se que dos estabelecimentos pesquisados 3 gastam até 5.000 unidades de sacolas plásticas camiseta, 4 acima de 5.000 e 1 não soube informar, 50% dos entrevistados disseram que gastam até R\$1.000 por mês na compra dessas sacolas e 50% acima de R\$1.000. O tipo de sacolas mais usadas nesses comércios são as recicladas verdes e cinza, como evidencia o gráfico 4.

Nos gráficos seguintes, fica evidente que a maioria dos entrevistados sabem do risco que o plástico representa para os animais e a sociedade. Percebe-se que 100% estão dispostos a implantar nos estabelecimentos desconto aos clientes que levem a própria embalagem e opinam em sua maioria que uma lei que proibisse o uso de sacolas no município seria uma boa e excelente ideia. O desafio, no entanto, segundo a pesquisa no uso da ecobag está em convencer os clientes a levar a embalagem de casa ao ir às compras; a correria do dia a dia associada ao consumo desenfreado contribui muito para isso.

Ao observar o gráfico 5, percebe-se que apesar de reconhecerem que as sacolas plásticas são prejudiciais à fauna e à flora, os comerciantes de Boa Esperança não têm a dimensão dos efeitos deste tipo de poluição. Apenas 2 dos 8 entrevistados demonstraram saber que uma sacola plástica pode demorar 200 anos para se degradar, evidenciando a necessidade do compartilhamento mais profundo dos efeitos que as atividades humanas podem ter no meio ambiente.

Já o gráfico 7 destaca a dificuldade que os estabelecimentos têm para implementar medidas sustentáveis. Dos 8 entrevistados, 6 comerciantes afirmaram não

ter condições para oferecer sacolas retornáveis para seus clientes. É necessário identificar quais dificuldades impossibilitam o oferecimento de sacolas retornáveis e estudar soluções para que seja possível para os empreendedores conduzam seus negócios de forma mais sustentável.

Foi possível constatar que é preciso educar as pessoas em relação aos cuidados com o meio ambiente. Existe boa vontade por parte dos comerciantes em proporcionar novas possibilidades que possam substituir as sacolas plásticas, e apesar do conhecimento limitado, os empreendedores reconhecem que este tipo de resíduo impacta de forma negativa a natureza. Considerando que os comerciantes se mostraram em sua maioria favoráveis a implantar práticas sustentáveis, falta reeducar os consumidores, de forma a criar neles a consciência ambiental que os faça aderir a novos hábitos de consumo que causem menos prejuízo para o meio ambiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica e a posteriori uma entrevista com oito gerentes e donos de estabelecimentos comerciais do ramo alimentício do município de Boa Esperança – ES, sobre o uso de sacolas plásticas e o gasto mensal que esse tipo de material traz; e a possibilidade de ações mais sustentáveis num cenário onde o descarte incorreto do plástico causa vários transtornos ao meio ambiente e conseqüentemente a vida.

Partindo do pressuposto que o plástico é um recurso utilizado a mais de um século e que está presente no cotidiano das pessoas, nos mais diversos ramos da economia, saúde, construção civil, dentre outros, percebe-se que é preciso consenso entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade.

Através da análise das discussões e resultados, verificou-se que as pessoas sabem e vivem o problema do lixo, principalmente das sacolas plásticas, a questão é que a maioria acredita que a problemática vai ser resolvida a depender de ações conjuntas entre poder público e sociedade de modo geral, minimizando assim a responsabilidade de cada cidadão em sua individualidade.

O problema maior não restringe somente ao plástico, mas nas atitudes do ser humano que além do uso abusivo, descarta incorretamente esse resíduo. Repensar, reutilizar e reciclar são palavras que precisam ser praticadas quando o assunto é sacolas plásticas. Nesse contexto uma das alternativas para minimizar esse problema é o uso de ecobag, no entanto para os entrevistados essa ação não é viável sem um trabalho de conscientização da população, pois de modo geral, as pessoas tem dificuldade de adotar atitudes sustentáveis devido a correria do dia a dia e a praticidade dessas embalagens.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Fórum de Davos em 2016. **Oceanos em 2050**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-01/oceanos-em-2050-vaoter-mais-plastico-do-que-peixes-alerta-forum-de>. Acesso em: 15 ago. de 2022.

BAIA, Beatriz Gallegos Farias. Plásticos e seus impactos ambientais. **International Studies Coepta 3-4 (International Studies on Law & Education)** p. 34-45 jan-ago, 2020. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle34_35/167-176JVernePlasticosF.pdf. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

BARBIERI, J. C. et al. Inovação e sustentabilidade: novos modelos e proposições. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 2, p. 146-154, 2010.

BARROS, R. M. **Tratado sobre resíduos sólidos: gestão, uso e sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Interciência, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de maio de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.305** de 2 de agosto de 2010. Brasília:1988. Disponível em: <https://ecloniq.com/como-citar-a-constituicao-federal-do-site-planal->

to-confira-isto-como-referenciar-a-constituicao-federal-online/. Acesso em: 03 de ago. de 2022.

CAZARRÉ, Marieta. **Poluição do plástico é desafio para o Dia Mundial do Meio Ambiente**. 2018 - <https://paranaportal.uol.com.br/agronegocio/426-polui-caoplastico-dia-mundial-meio-ambiente/>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

DAMS, Rosimeri I. Rizoremediação de pentaclorofenol em um solo argiloso por *Sphingomonas Chlorophenolica* Atcc 39723. **Eng. Sanitária Ambiental**, vol.12, n. 4, out/dez 2007.

GUIMARÃES, Leonardo Durval Duarte; ALBUQUERQUE, Elaine Cristina Barbosa da Silva. Embalagens plásticas num contexto maior. Anais eletrônicos... III SENEPT Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte, MG. 2010. Disponível em: < [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/artigos/GT1/EMBALAGENS_PLASTICAS, pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/artigos/GT1/EMBALAGENS_PLASTICAS.pdf)> . Acesso em: 7 de Set. de 2022.

LAUAND, Jean. **Abordagens Filosóficas: Educação e Linguagem**. São Paulo: Factash, 2015.

MORAIS, Marcos de Oliveira et al. Dez anos da política nacional de resíduos sólidos: um estudo comparativo entre 2011 e 2020 sobre o entendimento dos consumidores referente ao descarte de equipamentos eletroeletrônicos. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 11, p. .91851-91873, nov. 2020.

NASCIMENTO, M. C. et al. A logística reversa e os fatores socioambientais e econômicos. **SITEFA-Simpósio de Tecnologia da Fatec Sertãozinho**, v. 2, n. 1, p. 343-353, 2019.

RODRIGUES, Priscila M. (et al.) Sacolas plásticas: consumo inconsciente. **Revista Perspectivas Online**, v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/biologicas_e_saude/article/view/248. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

SILVA, Diogo. **Quais são os impactos ambientais das sacolas plásticas?**. Instituto Ressoar: São Paulo, 2013. [online] Disponível: http://www.resoar.org.br/dicas_reciclagem_sacolas_oxiobiodegradaveis_impactos.asp. Acesso em: 28 de jul. 2022.

TATE, W L.; BALS, L. Achieving shared triple bottom line (TBL) value creation: toward a social resource-based view (SRBV) of the firm. **Journal of Business Ethics**, v. 152, n. 3, p. 803-826, 2018.

ZIEGLER, Maria Fernanda. **Por que a sacola de plástico é prejudicial ao meio ambiente:** Entenda o problema das sacolas plásticas e quais as alternativas ambientalmente corretas para transportar suas compras. [online] Disponível: <http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/meioambiente/por-que-a-sacola-de-plastico-e-prejudicialao-meio-ambiental/n1237730908104> Acesso em: 28 de Jul. 2022.

UMA ANÁLISE DA QUESTÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MANTENA/MG E A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Gabriel Riva
Kessyane Cardozo da Silva
Vânia Ferreira de Almeida Colodetti
Walace Alves Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como temática “Uma análise da questão social em uma escola do Município de Mantena/MG e a importância do serviço social no ambiente escolar” e tem como objetivo geral apresentar a necessidade da presença do profissional do Serviço Social no âmbito das escolas públicas, onde existem pessoas em suas mais diversas situações socioeconômicas e vulnerabilidades, e a partir daí, possibilita o surgimento das mais variadas expressões trazidas pela questão social.

Para alcançar o objetivo proposto, descrever-se-á um breve contexto histórico da educação no Brasil, a trajetória histórica, seus avanços, suas dificuldades, para que a mesma seja compreendida na contemporaneidade.

Em seguida identificar-se-ão as demandas para o Serviço Social na educação a partir de uma análise da realidade social vivenciada em uma escola da rede municipal em Mantena/MG, diante das constantes transformações da sociedade contemporânea. E por fim evidenciar a escola como mais um campo de atuação do Assistente Social demonstrando as suas atribuições neste espaço, demonstrando também o Projeto de Lei nº 60 do ano de 2007, criada pelo Senado Federal, ao qual “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de “assistência social” nas escolas públicas de educação básica”.

Sendo a escola um cenário para tantos acontecimentos envolvendo diversas expressões da Questão Social e por ser um espaço de aprendizagem em que se

deve educar o cidadão para ser o sujeito de sua história, entende-se que há uma grande necessidade da presença do Assistente Social neste ambiente.

A metodologia utilizada neste trabalho será a de pesquisa bibliográfica e também a de pesquisa aplicada, por meio de um questionário aplicado em uma escola municipal situada na cidade de Mantena, Estado de Minas Gerais.

A pesquisa evidenciará a escola como mais um campo de atuação para o Assistente Social. Visto que a mesma é um cenário propício às expressões e situações como a vulnerabilidade social que compreende a extrema pobreza, situação de isolamento, defasagem escolar, violência física e sexual intrafamiliar e dentre outras.

Por fim, será discorrido sobre a realidade social nas Escolas Estaduais, a fim de fundamentar o estudo da realidade social destas, e ao final do estudo, diante da realidade vista, a pesquisa demonstrará quais as atribuições do Assistente Social neste ambiente.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL E AS DEMANDAS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Estabelecendo relações frente às diversas expressões da questão social e a existência da relação capital e trabalho, a relação burguês X proletariado é emoldurada por interesses que se contradizem quando obrigatoriamente faz com que sejam tomadas medidas em função de controle social, sobretudo, quando voltado à exploração das forças de trabalho.

No começo do século XX, não existia algum tipo de legislação do trabalho, ou seja, regras/normas que interligassem o empregado e o empregador. A desigualdade surgia pela falta desta inexistência, sendo assim, sequelas desta exploração que consistia em atender prioritariamente o capitalismo, no qual era possível obter-se mais lucros, porém com menos despesas. Deste modo, o agravamento das problemáticas sociais era cada vez mais notável, causando “feridas” no con-

texto social: longas horas de trabalho sem remuneração extra; condições precárias de trabalho; exploração do trabalho infantil, dentre outros.

Em meados de 1917 e 1920 surge o anarquismo no Brasil. O anarquismo era uma tendência política trazida pela classe operária da Europa e era considerado um poder político-ideológica, e faz-se presente até os dias atuais. A tensão das manifestações passou a ser notável diante a classe empregadora. Esta luta se dava pela melhoria nas condições de trabalho e no objetivo de melhorar a organização da jornada de trabalho. Daí foi necessário para o Estado, buscar saídas e reforçar os seus métodos para o embate das problemáticas que ocorriam, propondo políticas sociais voltadas a inibir ou minimizar a “superexploração” que era presente.

Entre 1910 e 1920, predominava no âmbito da classe proletariado: italianos; alemães; portugueses e dentre outros de origem europeia, e já estava em uma situação numérica frágil, pois, em sua grande maioria, o operário vindo do campo “engrossava” esta classe à qual nascia, e seu perfil campesino passou a ser de trabalhador urbano.

A fração industrial da burguesia fazia uso de estratégias para recusar as exigências do proletariado, desfazendo-se dos acordos e aparando-se na polícia, para que a questão social fosse considerada “caso de polícia” frente às manifestações sociais.

A tática aderida por parte dos empregadores fortaleceu a ideia para a construção de uma política “assistencialista” no meio operário, nas escolas e creches, porém vinha agregado com rebaixamento salarial, o controle do “tempo livre” e as condições de bom comportamento para que os trabalhadores tivessem acesso a estes recursos. Estas estratégias tinham características de “controle” e não de direito, pois visavam não afetar a produção e indiretamente permanecer a exploração, melhorando as condições de acumular o capital.

Mesmo que a maioria considerasse as práticas utilizadas pelo Estado de extrema valia e tivesse certa preocupação com a qualidade de vida do operário; altruísmo e compaixão por parte dos empregadores, nota-se o caráter ideológico e repressivo em meio às ações.

Ainda na atualidade, no século XXI, é possível deparar-se a informações de supostas vilas operárias no país; sobretudo o sentido de sua continuidade tenha mudado, bem como a meio em que a comunidade se desenvolve.

Diante das multiplicidades de acontecimentos no Brasil, a desigualdade social não alteraram significativamente e na zona rural ocorreu tentativas de alteração fundiária do país, as quais constam na Constituição Federal de 1934, estabelecidas como um “Direito Rural” de desapropriação de interesse social. Foi contra o crescimento do capitalismo como característica de vida, ou seja, como um novo tipo de ordem/civilização em que “tudo é comprado e tudo é vendido” que foram afirmados os direitos sociais e/ou econômicos e também os direitos individuais garantidos no enfrentamento do feudalismo.

Sikorski (2009, p.52) discorre sobre o Brasil alegando que nele “nunca se teve uma revolução burguesa, mas é fato que no país os direitos sociais nunca estiveram acima dos políticos”. Na conquista pelo sufrágio universal, houve uma ilusão de que existiria o respeito pela cidadania; porém, ouve uma grande falta de respeito à dignidade humana em suas diversas expressões: surgindo o falso direito de opinião conforme as escolhas nas eleições.

Os trabalhadores objetivavam alcançar melhorias em suas condições de vida, almejando bons trabalhos e bons salários. Os empregadores, às vezes, até reviam esta possibilidade, no intuito de manter a produção e o acúmulo do capital, e, conter os insatisfeitos e revoltados anônimos que atum nas empresas.

Conforme Cerqueira Filho (1982):

... a partir de estudos acaba por afirmar que foi o surgimento da classe operária que impôs ao mundo moderno, no curso da constituição da sociedade capitalista, um conjunto de problemas político, sociais e econômicos, em que o conflito capital X trabalho acaba representando, além de um problema econômico, um problema político, expressando-se pela relação dominante X dominado.

Apenas no final do século XX, diante do processo industrial, a questão social passa a ser notada. “A questão social permanece por várias décadas na ilegalidade; por isso foi formulada como desordem, criminalizando o sujeito, e enfrentada via aparelhos repressivos do Estado (polícia civil, militar e outros) em resposta à demanda por segurança” (SIKORSKI 2009, p. 53). Assim, compreende-se que a questão social era considerada “caso de polícia”:

“(…) a questão social não aparecia no discurso dominante senão como fato excepcional e episódico, não porque não existe já, mas porque não tinha condições de se impor como questão inscrita no pensamento dominante”. “(…) a questão social ganhava ruas e avenidas; o número cada vez maior de operários se encarregava de conferir ao problema a dimensão e o eco que as classes dominantes não se cansavam de tentar diminuir”. (CERQUEIRA FILHO 1982, p.59)

Existem vários pontos que podem ser colocados frente à qualificação da questão social como “caso de polícia”, aos quais o ex-presidente brasileiro resumiu a postura que adotava contra os incipientes movimentos sociais que incomodavam seu governo, entre 1926 a 1930, que, segundo Sikorski (2009, p.54) discorrem:

Os pobres no início da República eram presos porque eram pobres; Ser pobre era uma contravenção, uma disfunção social: ameaça à classe dominante;

Havia uma “internação repreensiva” pelo aparelho do Estado (polícia civil, militar e etc.); garantia de segurança para a burguesia nem que fosse a “tiro”;

A questão social era chamada de caso de polícia porque a classe dominante não se via como responsável pelos problemas e, se achando superior, daria conta de tudo por meio da intervenção policial;

O comportamento do pobre era considerado fora dos padrões de normalidade. Os programas destinados à população mais necessitada tinham como objetivo torna-los dóceis, adestrados, para que assim pudessem viver em sociedade;

A pobreza não foi problematizada até 1930 (não se buscava saber quais as causas, as origens de tantos problemas sociais; mesmo que ficasse claro e evidente que era por conta das relações exploratórias do capitalismo que se implantava).

Após 1930, na Era Vargas, o tratamento da questão social possuía uma nova direção e uma nova problemática recebia tratamento conforme a nova ótica do grupo dominante e “(...) o problema será tratado por novos aparelhos de Estado e a questão social será reconhecida como legítima” (CERQUEIRA FILHO 1982, p.75). Sendo então, a questão social deixando de ser vista como caso de polícia para ser vista como “caso de política” e ainda nos anos 30 a intervenção estatal no mercado de trabalho materializou-se por meio da política social trabalhista.

A questão social deixa de ser encarada como “ilegal” no momento em que o Estado, apreensivo diante das relações das classes “pró-mudança, pró-conservação e emancipação” abandonou a ilegalidade, passando após os anos 30 a ser pensada politicamente nos padrões da democracia.

Com uma nova problemática a ser adaptada, emoldurada pela relação capital X trabalho num processo industrial, a questão social nas expressões da contradição passou a ser entendida como algo que poderia ser enfrentada com a força policial, e sendo “caso de política” passou a ser radicalizada entre 1930 e 1937:

Após 1930, Vargas aprofunda o tratamento da questão social como problemática nova, recebe tratamento novo na ótica dos grupos dominantes; A carência de leis, direitos e a frágil organização operária permitiam que o Estado passasse à condição de árbitro, mediando as relações entre capital e trabalho;

O problema será tratado por novos aparelhos de Estado e a questão social será reconhecida como legítima;

Aumento da pobreza exige maior atenção por parte do Estado;

Assistência Social deixa de ser simplesmente filantrópica (não completamente) fazendo parte cada vez mais da relação social de produção. (SIKORSKI, 2009, p.55)

Sobre os meios de enfrentamento da questão social surgidos nesta época, é possível deparar-se com alguns vestígios na atualidade, alguns destes reflexos foram modificados e outros foram extintos. Sikorski (2009, p.55) expõe algumas questões referentes as soluções possíveis do referido período: “(...) se podiam fazer muito mais, por que não fizeram? (...) as medidas de enfrentamento às expressões da questão social são suficientes, eficazes? (...) por que avançamos tão pouco em termos de melhorias da condição de vida da população? Seja da saúde, da habitação, educação, moradia, acesso aos direitos, garantia de direitos? (...) porque tanta violência, corrupção e tráfico?”. Em resposta a estas perguntas a autora discorre sobre as medidas de enfrentamento da questão social da época mencionada:

Criação de serviços, projetos e programas para cada necessidade, problema ou faixa etária, o que acabou compondo uma prática setorializada, fragmentada e descontínua, ou, segundo Mestriner (2001) retalhamento social;

Programas na perspectiva de adestrar os pobres, tornando-os mais dóceis, mais resignados com aquilo que a sociedade lhes oferecia;

Cidadania regulada – era compreendido como cidadão aquele que trabalhasse numa profissão reconhecida pelo estado, algo que também se entendeu ao sindicato;

Assim o governo atraiu o apoio dos trabalhadores, controlou o movimento operário para evitar a expansão das idéias de esquerda e criou condições para o desenvolvimento industrial sob a égide do nacionalismo. (SIKORSKI 2009, p.55).

Durante mais uma década, compreendida entre 1937 e 1947, a questão social novamente passa a ser vista como “caso de polícia”. “(...) ao dizermos que após 1937 a questão social volta a ser tratada como caso de polícia (numa alusão ao período anterior a 1930) devemos ter em mente os efeitos repressivos dos aparelhos de Estado na legalização/legitimação da questão social. Esses efeitos repressivos devem ser buscados naquilo que é específico do discurso político que originalmente produz a legalização da questão social: o corporativismo” (CERQUEIRA FILHO 1982, p. 131).

Vargas, nesta contextualização, considerou a questão social como política. A política governamental estabelecida gerava a ela uma imagem paternalista com a classe operária das cidades e através dos meios de comunicação era rotulado o “pai dos pobres”, fortalecendo a sua imagem pessoal para com a população.

Quando a questão social passou a ser vista como “questão de política”, o enfrentamento para a questão faz com que obrigatoriamente o Estado crie órgãos eficazes interligados a ela, muitas vezes ainda, com características de instrumento de controle. Sikorski (2009, p.57) define que o “(...) pensamento contrário à impossibilidade de abandono do mercado de trabalho à autorregulação, em determinados momentos de crise e debilidade política, encontra na teoria intervencionista do Estado, via legislação, a solução. Tudo não se dá nem se passa sem a participação das classes em movimento (...)”.

2.1. O Estado brasileiro pós-golpe militar - 1964

No governo João Goulart, entre 1961 e 1964, surgia um novo modelo de política social no Brasil e suas características mais comuns definiam-se na crise econômica e financeira intensificada; na crise do sistema partidário; nas constantes crises político-institucionais; na vasta mobilização das classes subalternizadas paralelas a uma organização e ofensiva política dos sistemas militares e empresariais. No meio deste percurso, em 1963, a classe média passou a entrosar nestas manifestações populares e houve a expansão do movimento sindical operário e dos trabalhadores rurais, acirrando assim, a luta ideológica das classes.

Após longos quarenta anos, como afirma Toledo (2004), “(...) o governo e os tempos de Goulart são ainda objeto de interpretações controversas e antagônicas. Liberais e conservadores atribuem ao período e ao governo apenas aspectos negativos e perversos: "baderna política", "crise de autoridade" e "caos administrativo"; inflação descontrolada e recessão econômica; quebra da hierarquia e indisciplina nas forças armadas; "subversão" da lei da ordem e avanço das forças de esquerda e comunizantes”, dentre outros.

Existia um significativo consenso entre conservadores e liberais, contraditórias eram os pontos de vista diante os setores acerca da natureza do sentido governo Goulart, e, diante disto, foram aplicados demasiados juízos, tais como a ‘traição nacional’, de sentido socialdemocrata ou popular democrático – governo populista de esquerda ou nacional/reformista e, até mesmo, de ‘orientação revolucionária’.

Havia notoriamente um consenso entre os “setores da esquerda’ ao decidirem o período de 1961-64, como um instante em que as lutas de classe no país alcançaram momentos mais turbulentos, significativos e intensos.

Ao se argumentar que o movimento político-militar, ocorrido no mês de abril do ano de 1964 significou, de um ângulo, um golpe contra as reformas sociais que defendiam setores horizontais da sociedade no Brasil e, de outro ângulo, significou um golpe contra a incipiente democrata política burguesa, surgida em 1945, com o deleitar da ditadura do Estado Novo.

Toledo (2004) discorre sobre a formulação de Florestan Fernandes, à qual é plenamente endossada que:

O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada... Que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político.

Imediatamente, é rejeitada a versão dos que tiveram a vitória de 1964, em busca da justificativa do movimento, dando-os o nome de ‘Revolução’. As classes dominantes e as suas elites ideológicas que repreendem, antes de 1964, tinham apenas a visão de “badernas”, de anarquismo, de comunização e subversão do Brasil frente às pioneiras iniciativas dos trabalhadores urbanos e rurais; dos soldados; dos estudantes e praças. Por muitos momentos foi

expressada de forma exaltada, estas demandas em sua essência solicitavam/reivindicavam um aumento democrático na política e a realização de reformas no Estado brasileiro.

2.2. O sistema educacional na contemporaneidade e o assistente social

A educação está incluída na constituição federal como um direito social, e, é nesta configuração de direito que o serviço social tem seu papel fundamental na educação. Porém, apesar da conquista de direitos trazidos na constituição federal, na década seguinte passa a predominar no país o neoliberalismo assumindo uma economia capitalista onde não se busca direitos e sim uma disputa no comércio, onde sobrevive quem tem mais condições.

Este movimento desmonta a ideia de direitos conquistados, pois é um sistema que busca evitar a intervenção estatal, levando assim a contradição do que estipula a constituição federal. “Nesse contexto, adentrarmos o século XX com o legado de uma constituição cidadã (1988) mas, com grandes resistências em efetivar direitos instituídos, ou ao contrário, com nítidas ações de retrocesso e desrespeito aos direitos conquistados.” (NOVAIS AL, 2001, p.10).

A sociedade contemporânea está em constantes transformações, e no ambiente escolar onde frequentam pessoas de diversos níveis socioeconômicos e de diferentes culturas são propícios a acontecimentos e diversas situações que influenciam no funcionamento do ensino, uma vez que escola vai se adaptando aos novos tempos. O modo de produção capitalista interfere diretamente no funcionamento da escola e no comportamento dos alunos.

A educação é um processo constante onde tem o que ensinar e aprender, não existe quem sabe tudo e quem sabe nada, é uma constante troca de conhecimentos. Em todos os momentos acontece educação seja ela formal ou informal. A escola também deve ser local de troca de conhecimentos entre professor e aluno, um absorvendo o conhecimento do outro. “A educação

tem caráter permanente. Não há serem educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.” (FREIRE, 1979, p. 28).

Não há como pensar a escola atual sem pensar em como o capitalismo interfere diretamente no ensino. O modo de produção capitalista estabelece normas ao indivíduo para estarem inseridos no meio social, e isto faz com que o mesmo busque meios para continuar integrado na sociedade, as vezes meios até inadequados. A escola por sua vez acaba reproduzindo as relações capitalistas uma vez que é uma instituição integrante deste sistema.

Ao referendarmos a análise da conjuntura para a compreensão dos requisitos e demandas para o assistente social na área da educação, não nos furtamos de indicar as determinações da dinâmica estrutural do capitalismo para a localização do Brasil no cenário internacional e a decorrente orientação de suas políticas estratégicas, entre elas a educação. (PEREIRA, 2012, p. 133).

A escola hoje recebe um público diferente do que se tinha a alguns anos com novos anseios e nova formação. Podemos analisar um pouco a formação familiar atual, as profundas mudanças na conjuntura do grupo familiar. Há algum tempo a criança era basicamente criada pelo pai e a mãe, geralmente a mãe era responsável pelo filho na escola.

Hoje temos um grande número de crianças criadas pelos avós, ou outro parente. Muitos em decorrência de uma busca de melhoria de vida deixam seus filhos com algum parente e vai para o exterior, tentar a sorte. Existem também muitos casos em que houve uma separação dos pais e a criança fica com a mãe que também passa a ser a provedora da família, não acompanhando de forma eficaz a situação de seu filho na escola.

Essas mutações na estrutura familiar interferem diretamente no contexto educacional e trazem novas demandas para o serviço social no ambiente escolar,

como um profissional de apoio à escola e de referência às questões relacionadas à família que permeiam o cotidiano do aluno.

O entrosamento com a família é de suma importância para o trabalho do assistente social no ambiente escolar, uma vez que o aluno traz para a escola situações vividas diariamente por ele no seio familiar.

Na situação contemporânea não se pode definir um “modelo” de família a ser seguida e uma única forma de trabalho com as mesmas, pois a família possui suas particularidades. Possuindo diferentes formas de enfrentamento das consequências do processo de produção capitalista e das transformações na sociedade consumista. Determinadas pelo próprio sistema de produção que repercute no consumismo, na dinâmica social, comunitária e familiar, na vida e na classe social, que a família está inserida. (SANTOS, 2008, p. 09).

Dado a complexidade da realidade social onde a pobreza e a miséria atingem grande parte da população brasileira, refletindo assim na realidade do ambiente escolar, podemos perceber algumas situações vividas na escola, mas que são consequências da realidade vivida pelo aluno. O sistema de ensino não fica fora deste contexto, uma vez que constitui um espaço propício a concretização dos problemas sociais.

Um dos grandes problemas no ensino é a evasão escolar, pois apesar de ser obrigatório, ainda não se conseguiu uma conclusão de 100% dos alunos que entram no ensino primário. O sistema de ensino ainda não atende suficientemente à população quanto ao número de vagas. Há também como grande desafio a melhoria da qualidade do ensino.

No atual contexto brasileiro o sistema de ensino, além de se mostrar “insuficiente” no que se refere a quantidade de vagas para o atendimento dos alunos, temos também como grande desafio da “melhoria” de sua qualidade. As estatísticas têm demonstrado, que em algumas

regiões do país 60% dos alunos que iniciam seus estudos não chegam a concluir a 8ª série do ensino fundamental, ou seja, não concluem a segunda etapa da educação básica. (NOVAIS ET AL, 2001, p. 11).

O trabalho do assistente social na escola pode colaborar muito com o desempenho do aluno, e assim melhorar também o trabalho do professor, uma vez que ele tem habilidades para perceber os reflexos da questão social na vida dos alunos. Sendo a profissão de caráter técnico/científico, está apto a fazer as análises necessária para se desenvolver um trabalho de forma eficaz.

O serviço social, além de habilidade de perceber os reflexos da questão social na vida dos sujeitos, ao se inserir nesse espaço deve estar atento às “demandas” postas no ambiente escolar e seus desdobramentos nas relações existentes entre professor/escola, estudante/comunidade. E são nessas relações sociais que o assistente social pode contribuir para o trabalho do professor em sala de aula, já que a sala de aula espelha muitos fenômenos sociais tornando-se por vezes um problema a ser enfrentado pelo professor. (SHENEIDER E HERNANDORENA, 2012, p. 73).

Mesmo sendo a escola um dos principais equipamentos sociais, ainda é muito pequeno o número de profissionais do Serviço Social atuando nesta área, mas poderemos perceber que é de suma importância a presença deste profissional nesta área. É necessário também um trabalho em conjunto, envolvendo outros profissionais para que ao detectar um problema que não seja de sua competência possa passar o caso para o profissional indicado.

A contribuição do serviço social consiste em identificar os fatores sociais e econômicos que determinam os processos e mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento, atitudes e comportamentos agressivos de risco, etc. estas constituem-se em questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta de diferentes pro-

fissionais (educadores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros), pela família e dirigentes governamentais, possibilitando consequentemente uma ação mais efetiva. (NOVAIS ET AL, 2001, p. 12).

Neste estudo que o assistente social faz poderá detectar a necessidade de se encaminhar o aluno para outros serviços sociais e assistenciais de que ele esteja precisando naquele momento e que interferem na efetivação deste direito que é o acesso à educação.

Em um estudo feito pelos autores Novais, Prol, Mesquita, Gomes, Vilar sob coordenação de Bressan (2001) instituindo de serviço social na educação a respeito da inserção do assistente social na escola, no qual diferenciaram a escola em três dimensões, mostrando algumas possibilidades de atuação do assistente social.

a) A escola e o espaço social a que pertence: A escola pública tem assumido um papel significativo, sendo desafiada em articular conhecimento com a realidade social com finalidade de instrumentalizar o sujeito a compreender e intervir na realidade. Para isso é preciso uma articulação entre as diferentes formas de organização existentes na comunidade como conselhos comunitários, organizações não governamentais e outros. O serviço social poderá trazer para o espaço interno da escola elementos da comunidade em que esteja inserida, fazendo uma ligação da escola com a comunidade.

b) A escola como espaço de inclusão social: A inclusão social ainda é um grande desafio a ser enfrentado pela escola, pois só se tornará uma escola inclusiva quando garantir a universalidade e a qualidade de seu atendimento. Hoje há uma necessidade de garantir o acesso e permanência na escola. Como instrumento social a escola tem que estar atenta às diversas formas de exclusão que possa estar ocorrendo, desde questões como a violência, atitudes discriminatórias (de etnia, de gênero, de sexo, de classe social, etc.) que podem trazer como consequência reprovações, evasão escolar e outros. (BRESSAN, 2001, p. 14).

Segundo os autores de referido estudo, nessa instância, o serviço social poderá trabalhar diretamente com as organizações existentes, tais como programas sociais de apoio a famílias, programas de educação complementar e conselhos tutelares, conforme o indicado no estatuto da criança e do adolescente.

c) A escola como instância de gestão democrática: A participação da comunidade escolar nas decisões da escola é sem dúvida um grande avanço no sistema de ensino. É de suma importância a criação de espaços representativos para a comunidade, contribuindo assim para a construção de uma prática de gestão escolar participativa e democrática. São nestas instâncias que se vai fazer um trabalho de articulação entre escola e comunidade, envolvendo assim a família no contexto escolar. (BRESSAN, 2001, p. 15).

Analisando as reflexões sobre o serviço social na educação podemos perceber grande necessidade da inserção deste profissional na política social da educação, pois assim se constituirá em uma parceria importante e que somará esforços na busca por soluções que venham amainar alguns problemas reconhecidamente instalados na educação pública, no tocante ao direito ao acesso e permanência do aluno na escola.

3. O ASSISTENTE SOCIAL E A ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE LEI Nº 3688/2000 E UMA PESQUISA APLICADA REALIZADA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE DE MANTENA/MG

Há uma grande discussão sobre a inserção do assistente social na política da educação já faz algum tempo. Vários estudos foram feitos por grupos de profissionais do serviço social sobre esse assunto. E a cada estudo comprova-se a necessidade desse profissional no ambiente escolar.

Através de muitos estudos e debates foi criado o projeto de lei 3688/2000 que dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de

educação em cada escola. A PL já teve alteração em sua redação e atualmente é o projeto de lei 60/2007 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Esse projeto assegura o atendimento desses profissionais no ensino público e fixa prazo para que seja cumprido o que é determinado.

Em julho de 2013 o projeto de lei foi aprovado por unanimidade na comissão da câmara de deputados e segue agora para seus dois últimos passos: a tramitação na Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania (CCJC) e, após aprovado, para o plenário da câmara dos deputados. Como podemos perceber a luta histórica que vem se arrastando desde 2000 para agora estar quase se concretizando.

Em vários municípios de alguns estados brasileiros já existe esse profissional no quadro da educação. A câmara de vereadores votou projetos que visam a inserção do assistente social em escolas municipais.

O estado de Minas Gerais tem o projeto de lei 1.297/03 de autoria do deputado André Quintão, que institui o serviço social na rede pública do ensino, que foi aprovada em primeiro turno, pelo Plenário da Assembleia Legislativa em 21 de dezembro de 2005, ficou para ser votado em segundo turno e se aprovado, irá a sanção do Governo do Estado, mas ainda não chegou à sanção.

A redação do decreto é:

Art. 1º - fica instituído o serviço social na rede pública de ensino do estado, voltado ao atendimento das comunidades escolares, e a ser desenvolvido de forma integrada às demais políticas setoriais.

Art. 2º - o serviço social de que trata o art. 1º tem como finalidade precípua contribuir para:

I. Permanência do aluno na escola;

I. A garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional;

II. O fortalecimento da gestão democrática e participativa da escola;

III. A integração entre as comunidades interna e externa à escola;

IV. A orientação às comunidades escolares, visando ao atendimento de suas necessidades específicas.

Art. 3º - para a consecução dos objetivos a que se refere ao art. 2º, serão desenvolvidas as seguintes ações:

I. Realizar pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;

I. Propor, executar e avaliar programas e atividades junto à comunidade atendida pela escola, visando:

- A prevenção da evasão escolar, a melhoria do desempenho do aluno e a formação para o exercício da cidadania.
- Ao atendimento das demandas socioeconômicas e culturais das famílias e a melhoria de sua qualidade de vida;
- A integração efetiva das famílias no cotidiano da escola.

II. Participar do desenvolvimento de programas que visem a prevenção da violência, do uso de drogas e do alcoolismo e a conscientização sobre questões gerais de saúde pública voltado para a comunidade escolar;

III. Articular-se com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos aos órgãos e serviços competentes para o atendimento de suas necessidades;

IV. Contribuir para elaboração de estratégias específicas para a inclusão do aluno com necessidades educativas específicas;

V. Instrumentalizar e apoiar os processos de organização e mobilização das comunidades atendidas pela escola;

VI. Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao serviço social, previstos pelos artigos 4º e 5º da lei nº 8.662/93, que dispõe sobre a profissão de assistente social e da outras providências.

Art. 4º - o serviço social de que trata esta lei será implantada de forma gradual e articulada às redes e aos profissionais de diversos setores sociais, devendo os órgãos competentes identificar os estabelecimentos de ensino, as localidades ou regiões onde deverá ser priorizada a sua implantação.

Parágrafo único - para o atendimento do disposto no “Caput, poderão ser criados projetos piloto, com equipes fixas ou itinerantes, com a utilização de recursos humanos provenientes do quadro pessoal do estado.

Art. 5º - o serviço social a ser implantado deverá ser prestado por profissional legalmente habilitado na área.

Os projetos que tratam sobre inserção do assistente social na educação têm como fundamento o Projeto Ético Político da profissão e os artigos 4º e 5º da lei 8662/93 que trata do que é vedado ao assistente social e do que são deveres do/a assistente social nas suas relações com os/as usuários/as. Ações em caráter educativo, uma vez que seu papel principal é levar o usuário a acessar seu direito, uma vez que nem sempre ele tem consciência do mesmo.

Com as constantes mudanças na sociedade contemporânea ocorre o surgimento das mais variadas expressões da questão social, sendo que, muitas se manifestam no ambiente escolar. Por ser um local onde são atendidas pessoas de diversos níveis socioeconômicos e de diferentes culturas existe uma lata ocorrência das várias expressões da “questão social”. Devido a essas expressões que refletem no aproveitamento do aluno, tem se notado a necessidade da presença deste profissional que ao longo dos tempos tem se buscado um perfil inovador, propositivo, que tenha capacidade de acompanhar essas mudanças.

A afirmação de um perfil profissional propositivo requer um profissional de novo tipo, comprometido com sua atualização permanente, capaz de sintonizar-se com o ritmo das mudanças que presidem o cenário social contemporâneo em que “tudo que é solido, desmancha no ar”. Profissional que também seja pesquisador, que invista em sua formação intelectual e cultural e no acompanhamento histórico conjuntural dos processos sociais para deles extrair potenciais propostas de trabalho – ali presente como possibilidades transformando-as em alternativas profissionais. (IAMAMOTO, 2009, p. 145).

São diversas as situações existentes na escola que requerem a presença e a atuação do assistente social, uma vez que faz parte de suas atribuições a busca pela efetivação de direitos. A educação como política pública é um direito garantido pela CF/88, sendo assim necessária a busca pela efetivação desta política com qualidade.

Ao configurar-se como uma política pública, a educação demanda em seu cumprimento o envolvimento de diversas categorias profissionais e, nesse contexto, vem se fortalecendo a atuação do assistente social. Temas como baixa frequência e evasão escolar, violência, precarização das condições socioeconômicas e culturais da família, entre outros, estão presentes no cotidiano das escolas de uma forma geral e tem sido alguns dos principais motivos que levam a requisição do assistente social nas instituições da educação básica. (PEREIRA, 2012, p. 162).

Com a atuação do assistente social na escola há mais possibilidades de uma intervenção preventiva, uma vez que os alunos estão num ambiente de formação evitando assim a necessidade de intervenção em que a situação já tenha chegado ao limite.

3.1. Pesquisa aplicada – Demandas do serviço social

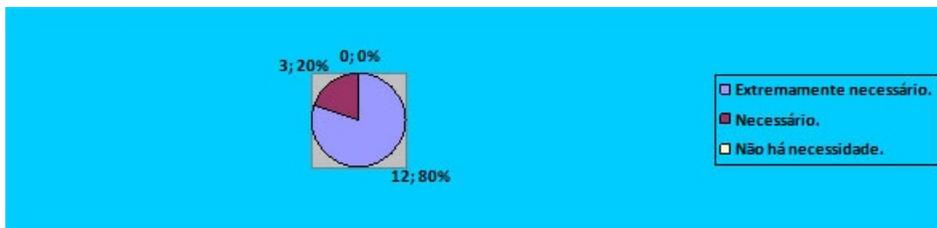
No dia 07 de novembro de 2022 foi realizada uma pesquisa aplicada em uma escola da rede municipal na cidade de Mantena/MG. A pesquisa foi feita através de questionários aos professores e a gestão escolar, totalizando 15 profissionais, e o intuito foi a de ter uma perspectiva das possíveis necessidades e demandas para o serviço social na escola em questão e agregar a este estudo.

As perguntas aplicadas foram as seguintes:

Nº	PERGUNTA	APLICADA A (AOS)
01	Na sua opinião enquanto profissional da educação é necessária a inclusão do assistente social nas escolas?	Gestão escolar e professores.
02	No seu ponto de vista, quais os casos mais evidentes e/ou conhecidos no âmbito dessa escola que se podem expressar a questão social?	Gestão escolar e professores.
03	Na sua opinião, quais os casos mais prováveis que causam a evasão escolar na escola?	Gestão escolar e professores.
04	Qual o nível de relação ESCOLA X FAMÍLIA dos alunos?	Gestão escolar e professores.
05	Qual o nível de relação ESCOLA X ORGÃOS DE DEFESA DE DIREITOS?	Gestão escolar e professores.

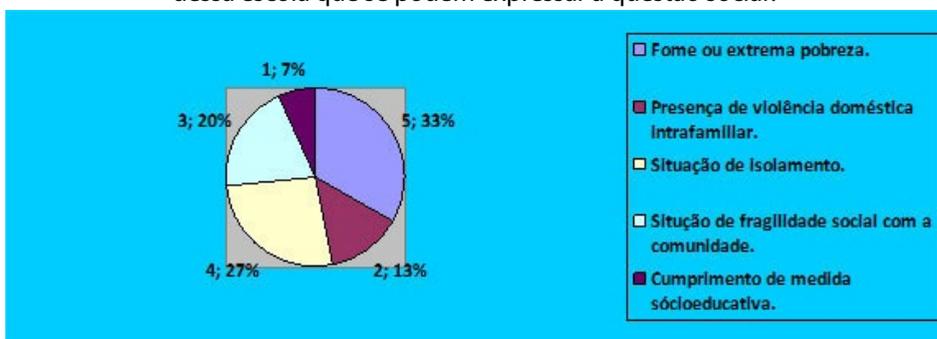
A partir das respostas coletadas, deu-se os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Refere-se aos dados coletados sobre a pergunta Nº 01:
Na sua opinião enquanto profissional da educação é necessária a inclusão do assistente social nas escolas?



No Gráfico 1 é demonstrado que a maioria dos profissionais da escola consideraram a presença do assistente social na escola uma extrema necessidade, visto que 12/15, ou seja, 80% apontaram a opção como sendo “extremamente necessária”, enquanto 3/15, ou seja, 20% consideraram a inclusão do assistente social na instituição apenas “necessário” e 0/15 (nenhum profissional) considerou não haver a necessidade do profissional de serviço social no ambiente escolar.

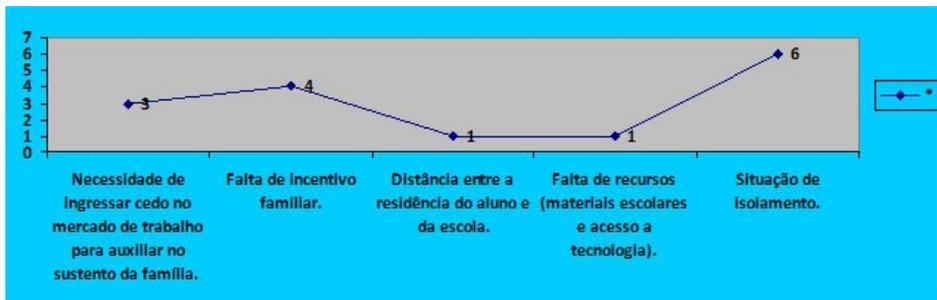
Gráfico 2 – Refere-se aos dados coletados sobre a pergunta Nº 02:
No seu ponto de vista, quais os casos mais evidentes e/ou conhecidos no âmbito dessa escola que se podem expressar a questão social?



A pergunta do Gráfico 2 teve como objetivo levantar os casos mais conhecidos na instituição que podem expressar a questão social, e dentre 5 opções, a “fome ou extrema pobreza” teve 5/15 profissionais a apontaram como sendo a maior questão, ou seja, 33%. As demais questões apontadas foram: a “de isolamento”, sendo 27%; a “situação de fragilidade social com a comunidade”, sendo

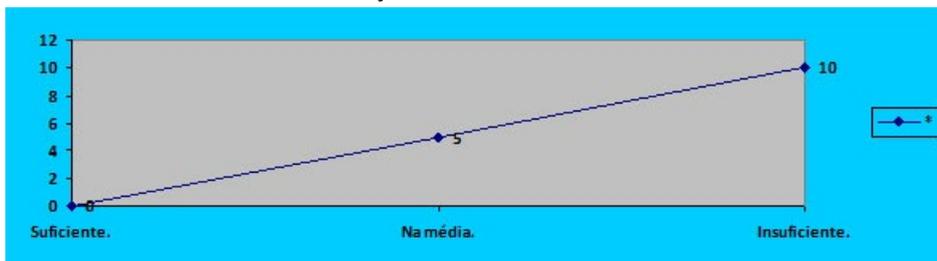
20%; o “cumprimento de medida socioeducativa”, sendo 13%; e por última a “preensão de violência doméstica intrafamiliar”, sendo 7%.

Gráfico 3 – Refere-se aos dados coletados sobre a pergunta Nº 03:
Na sua opinião, quais os casos mais prováveis que causam a evasão escolar na escola?



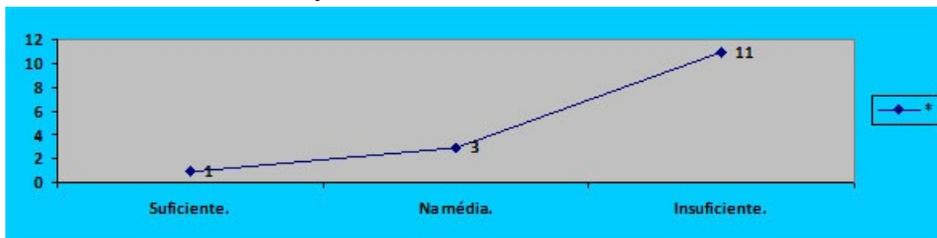
O Gráfico 3 aponta as opiniões dos profissionais da escola no que se refere aos casos mais prováveis que causam a evasão escolar. O fato mais apontado foi a “situação de isolamento” com 6/15 das escolhas. As demais questões apontadas foram: a “falta de incentivo familiar”, com 4/15 das escolhas; a “necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família”, com 3/15 das escolhas; e os demais, ambos com 1/15 das escolhas sendo a “distância da residência do aluno e a escola” e “falta de recursos (materiais escolares e acesso à tecnologia)”.

Gráfico 4 – Refere-se aos dados coletados sobre a pergunta Nº 04:
Qual o nível de relação ESCOLA X FAMÍLIA DOS ALUNOS?



O Gráfico 4 apontou, após as respostas dos profissionais da escola, que as famílias dos alunos deixam a desejar por não serem presentes na vida escolar dos alunos, sendo que 10/15 consideraram a relação ESCOLA X FAMÍLIA DOS ALUNOS “insuficiente”, 5/15 consideraram “na média” e nenhum profissional considerou “suficiente”.

Gráfico 5 – Refere-se aos dados coletados sobre a pergunta Nº 05:
Qual o nível de relação ESCOLA X ORGÃOS DE DEFESA DE DIREITOS?



Por fim, o Gráfico 5 apresentou que, após as respostas dos profissionais da escola, a relação ESCOLA X ORGÃOS DE DEFESA DE DIREITOS é “insuficiente”, segundo a maioria: 11/15. Os órgãos de defesa de direitos são o Conselho Tutelar e a Política Municipal de Assistência Social.

O assistente social tem como contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social viva por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar. Afirma Sylvia Terra em seu parecer jurídico 23/00, que o assistente social tem, entre outras, a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, objetivando saná-los ou atenuá-los.

O assistente social na escola tem com uma de suas prioridades envolvimento da família com a escola facilitando assim um melhor entendimento da realidade que cerca o aluno, e assim poder entender a situação para melhor intervir.

Para o profissional que atuar com o serviço social escolar (assistente social habilitado ao exercício da profissão) caberá desenvolver atividade técnicas profissionais, dentre outras as seguintes funções:

- Pesquisa de natureza sócia econômica e familiar para caracterização da população escolar;
- Elaboração e execução de programas de orientação sócio familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; (NOVAIS ET AL, 2001, p. 13).

Envolvendo a família na educação, abrirá o espaço escolar a comunidade, poderá realizar trabalhos preventivos contra a evasão, a violência, drogas e alcoolismo, identificar buscar formas de atendimento às demandas sócia econômicas das crianças e seus familiares, fortalecer a gestão democrática e participativa da escola. São diversas as ações que podem ser realizadas pelo assistente social numa escola.

- Participação em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões da saúde pública.
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistências e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo adequadamente.
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais.
- Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao serviço social, previstas pelos artigos 4º e 5º da lei 8662/93, não especificada acima. (NOVAIS ET AL, 2001, p. 13).

Por ser um novo campo que se abre a atuação do assistente social foi necessária a pesquisa aplicada, a fim de conhecer melhor a demanda. As escolas recebem alunos de todos os níveis socioeconômicos, fazendo com que seja bem variada a realidade social da escola, se tornando um vasto campo de pesquisa onde podemos discutir as possibilidades de atuação do serviço social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou contribuir para uma compreensão da escola como mais um campo de trabalho para o assistente social, mostrando as demandas que sur-

gem neste ambiente devido as constantes mudanças na sociedade contemporânea trazendo assim as mais diversas expressões da Questão Social.

Para tanto, foi desenvolvida uma breve contextualizada da escola e da perspectiva do assistente social inserido na mesma e também foi realizada uma pesquisa aplicada em uma escola da rede municipal na cidade de Mantena, Estado de Minas Gerais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser um direito social sendo assim um dever do estado e direito do cidadão.

Foram demonstradas as demandas que surgem para o assistente social no ambiente escolar as várias situações vividas pelos alunos que são trazidas para a escola. Esta realidade de vida dos alunos expressa na escola as refrações da “Questão Social”.

Foi descrito de forma breve quanto a transição do assistencialismo para o direito social, com sua gênese no capitalismo até o Brasil pós-golpe militar. Fez-se necessário essa abordagem para conhecer como foi o processo antes de ser constituído como tripé de seguridade social e logo após foi percorrido sobre as atribuições do assistente social na escola, desta vez não situando-se na Política de Assistência Social, mas na Política de Educação.

Assim, considera-se que na escola existem várias demandas que requer a presença do assistente social no ambiente escolar, sendo ele um profissional que além da habilidade de perceber os reflexos da questão social na vida dos sujeitos, ao se inserir nesse espaço deve estar atento às demandas postas no ambiente escolar e seus desdobramentos nas relações existentes entre professor/escola e estudante/comunidade. Então, encerra-se enfatizando a importância do mesmo, uma vez que conseguimos evidenciar a necessidade do assistente social no ambiente escolar e diante disso, destacar um campo de trabalho para esta profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRESSON, Carla Rosane (coord.). **Serviço social na educação**. CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. Brasília, 2001.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A “questão social” no Brasil: crítica do discurso político.** Civilização Brasileira Editora. Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 18. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

NOVAIS, Liliane Capile Charbel. ET AL. **Serviço social na educação.** In: grupo de estudos sobre serviço social na educação. BRESSAN, Carla Rosne (coord.), Brasília, DF, 2001.

PEREIRA, Larissa Dahmer. ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. (Orgs.) **Serviço social e educação.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012.

QUINTAO, André. PROJETO DE LEI 1.297/03. **O serviço social e a política pública de educação.** Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, Rosimeire. **A família na contemporaneidade: transformações e novas funções.** 2008.

SHENEIDER, Gláucia Martins. HERNANDORENA, Maria do Carmo A. **Serviço social na educação: perspectivas e possibilidades.** Porto Alegre: CMC, 2012.

SIKORSKI, Daniela. **Oficina de formação: questão social: serviço social III** – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SPOSATI, Aldaíza. **Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileira.** Vários autores. 8ed. São Paulo: Cortez. 2003.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: **O golpe militar contra as reformas e a democracia.** Rev. Bras. Hist. vol.24 no.47 São Paulo 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100002. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

A LEITURA DE CONTOS INFANTIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Lenilza Cardoso Tavares
Ivana Esteves Passos de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

A contação de histórias se faz presente, desde o início dos tempos, em que mesmo sem saber ler os pais narravam contos para seus filhos, teciam história improvisadas, ou proseavam em rodas de conversas. Era o momento da transmissão dos conhecimentos de gerações a gerações, que assim asseguravam a preservação das tradições, pelas narrativas, que se desprendiam dos lábios e tocavam os ouvidos atentos das crianças.

Na atualidade com a correria do dia a dia e com os avanços tecnológicos a prática da contação de histórias deixou o ambiente familiar. Essa práxis ganhou outros mediadores - celulares, jogos de última geração, que esvaziam os indivíduos de si mesmos, impedem os intercâmbios entre as pessoas e inibem ainda mais os contatos humanos. As crianças passaram a ter em mãos celulares de última geração como meio de diversão e é onde concentra toda a sua atenção, pois foi como tem sido ensinada, já desde o berço, a reterem o celular em suas mãos ainda pequenas, menor que os aparelhos, mas que logo serão desenvoltas na arte de teclar e correr o dedo entre telas.

São os docentes que deverão promover um relaxamento, um descanso, nessa relação indissociada entre as crianças e uma profusão de tecnologias. Os professores precisam, eles mesmos, descobrirem o amor pelos livros e pela leitura. Se os bons livros estão sendo abandonados pelos pais; cabe aos professores encampar esse desafio de promover a alfabetização literária na escola, e estimular o hábito da leitura por meio dos contos.

O conto infantil necessita ser estimulado no intuito de despertar a curiosidade, o imaginário, a construção e reconstrução dos saberes, tornando algo que desperte nas crianças o envolvimento e os sentimentos, mesmo que nesta faixa etária não saibam o que lhe motivam a estar alegre, triste, com medo etc. A contação de história pode ser ativada em sala de aula por meio das Estratégias de Leitura com Livros Infantis, sendo um caminho metodológico para ser usado com os contos podem para suscitar compreensão leitora, visualização, conexões e inferências durante o ato de ler e depois dele também.

Como educadora na educação infantil, tenho experiência que é possível observar o avançar do desinteresse e a desatenção das crianças com a contação de histórias, provavelmente, já uma consequência da falta de incentivo no lar. Raras são as que demonstram interesse e prazer em ouvir um conto infantil. A questão que advém é como devolver-lhes esse gosto pela apreciação de um conto? Daí a justificativa da escolha desse tema, ciente de que antes será crucial a indagação sobre esse desinteresse. E, a partir das respostas obtidas, pensar em formas de se remontar a sua introdução no contexto de leitura das crianças, arvorando-se a escola do papel de transmissora, visto que os tempos modernos parecem ter excluído do cenário familiar a convivência e o desfrute da leitura literária.

A contação de histórias não é algo para ficar no passado, é sim de permanecer no dia a dia como prática de induzir a oralidade infantil, de repassar conhecimentos fazendo o uso de suas memórias. Na atualidade pode-se pensar que a contação de história na família é algo que está bem distante dos lares brasileiros, o que se ratifica nos dados da pesquisa mencionada acima, tornando algo que ficou no passado, entretanto todo ser humano possui a capacidade de repassar suas experiências, receitas, conselhos etc.; sem notar que está realizando o ato de contar histórias; assim como era feito séculos atrás, onde se sentavam para ouvir os mais velhos contar fatos que eles viveram na juventude ou repassar fatos dos seus ancestrais. Relatar as nossas origens e fazer com que as nossas gerações sejam lembradas por gerações no futuro, contribuindo para que as culturas sejam mantidas. Contudo, parece ser algo para a escola evidenciar e executar.

Todavia, embora seja cada vez mais relevante em um mundo globalizado em que os conhecimentos se constroem e reconstroem de maneira pressurosa, é comum, perceber ou ouvir que as crianças não possuem prazer em manusear e em se aventurar através da leitura no mundo dos contos literários, demonstrando falta de estímulo e interesse por tal prática desde a educação infantil. Esse cenário é percebido em sala de aula pelos professores no momento das narrativas, tendo em vista a inercia dos educandos e vem se agravando. A falta de motivação pela leitura é um assunto que não pode ser ignorado, uma vez que as práticas da leitura e escrita influenciam diretamente no desenvolvimento das aprendizagens. As práticas de leitura são de suma importância no processo de ensino aprendizagem das crianças é necessário investimento nesta área, pois o aluno que não lê, não aprende, não produz, e conseqüentemente terá grandes dificuldade com o desenvolvimento em variadas áreas.

Os desafios enfrentados pelos educadores na tentativa de reverter essa situação são imensos, e um dos principais desafios da educação na atualidade é o uso de metodologias inovadoras na sua prática pedagógica e a falta de estímulo/empolgação com a leitura, desde a educação infantil, que é a base fundamental na construção do saber e do conhecer na vida de qualquer cidadão. Espera-se, que tais desafios almejam positivamente e de forma preventiva na vida da criança, seja ela no ensino básico ou no profissional, construindo com isso, um alicerce de base, uma educação de qualidade, desde a educação infantil.

Embora se reconheça a importância de práticas inovadoras que promovam crianças e adolescentes em grandes leitores, há algum tempo as escolas não têm implantado no seu sistema de ensino projetos que intensificam práticas de leitura que permitem aos alunos um desenvolvimento de qualidade na aprendizagem. A leitura de contos na educação infantil deve ser de forma criativa e significativa, despertando nas crianças o gosto pela leitura e fluir a sua imaginação.

A leitura na formação de uma criança desenvolve a informação e aperfeiçoa o vocabulário escrito e oral, torna o raciocínio dinâmico, favorece ao domínio da tecnologia, do desenvolvimento do espírito crítico, além de estimular o inte-

resse pela busca do saber e conhecer. A leitura é também um fator indispensável no aprimoramento do conhecimento e constituem um alicerce para o bom desempenho das atividades escolares de forma integral (SOUZA, 2014, p. 11).

Um cantinho literário onde se promova hábitos de leitura como rotina no dia a dia é de grande valia para auxiliar tanto na contextualização como nas habilidades do educando em relacioná-la à sua vida, ao seu contexto social, vinculando-se, assim, no desenvolvimento e no gosto de viajar no mundo imaginário através da leitura. Além de a leitura ser uma atividade importantíssima desenvolvida na escola, é uma habilidade linguística difícil e complexa a ser adquirida, pois não nascemos leitores e nem escritores (TELES, 2017, p. 53).

É, portanto, na educação infantil e, fundamental que o professor exerça um papel indispensável na formação das crianças, usando e estimulando o hábito da leitura a partir de contos imaginários no dia a dia escolar e familiar da criança. Atribuindo metodologias que desperte o prazer pela leitura, de forma que venha contribuir no desenvolvimento do mundo imaginário, na socialização e no processo da aprendizagem.

Ao traçar o estudo no contexto familiar e na escola, busco considerar a heterogeneidade das histórias de vida dos alunos. Tais pensamentos despertam o olhar de forma diferenciada para a compreensão do que seja a contação de história no ambiente familiar e no ambiente escolar, alavancando a reflexão com a problemática: Como os docentes avaliam a importância dos contos infantis como práticas de leitura em Creche - Escola em relação ao processo de ensino aprendizagem das crianças da educação infantil? Tendo como objetivo geral: Conhecer a importância que os docentes atribuem à leitura de contos na educação infantil. Para melhor alcançar o objetivo geral da pesquisa, ele foi desmembrado em objetivos específicos. Sendo eles: Identificar as metodologias utilizadas com o trabalho em torno da leitura de contos infantis em sala de aula; Pesquisar como os professores fazem o uso da prática de contação de história e seus reflexos no desenvolvimento da criança e como a prática da contação de história tem sido feita nos ambientes escolares; Averiguar como os professores veem a contação de

história no desenvolvimento infantil; Criar uma oficina de dramatização de contos infantis e um Ebook como produto final da pesquisa, trazendo contos infantis e as contribuições da realização desta prática no desenvolvimento da criança.

Em todas as faixas etárias, se torna fundamental o uso da leitura; a leitura é um ato que enriquece o vocabulário principalmente para a educação infantil, onde se necessita de estímulos para o desenvolvimento dos campos de experiências; segundo Cervo (2001), a maioria das crianças não gosta de ler e fazem-no por obrigação. O simples hábito da realização do conto como rotina no dia a dia da criança contribui para o despertar do gosto pela literatura influenciando por toda a vida.

Levando em consideração o fato de que as primeiras experiências em relação à leitura podem influenciar todas as experiências futuras dos estudantes em relação a este objeto de conhecimento, esse estudo direciona o seu foco no trabalho com o aluno da educação infantil, mediante o resgate da importância da leitura de histórias infantis.

Sabemos da relevância do uso das histórias infantis na prática pedagógica e da sua contribuição no processo de ensino aprendizagem. O docente juntamente com a instituição educacional, tem que ter como um dos objetivos prioritários inserir metodologias inovadoras de leitura no ambiente escolar da criança, garantindo assim o desenvolvimento do aluno, pois é nele que as práticas escolares devem se realizar de forma positiva, refletindo na aprendizagem, na socialização, na afetividade e no bem-estar físico e mental das crianças, pois são elas que nos representarão no futuro.

Na educação infantil os docentes devem ser os incentivadores do hábito da leitura. Para isso, contar ou ler histórias para as crianças desde pequenas será de grande importância para despertar nelas o gosto pela leitura e assim contribuir para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente refletir em uma melhor aprendizagem.

A metodologia utilizada em primeira instância está pautada em uma observação exploratória que visa compreender e pesquisar de como tem sido

realizadas as práticas de leitura de contos infantis no processo ensino aprendizagem em sala de aula. Durante o percurso de investigação, foram utilizados como fontes bibliográficas livros, artigos científicos, teses e dissertações, a fim de buscar compreender a temática e legitimar as inquietações que deram início à definição do tema-problema.

Com o intuito de avaliar a aplicabilidade, o resultado se deu de forma qualitativa em que foi possível destacar a evolução do projeto. Ainda foi realizada uma pesquisa de campo Creche Escola Municipal “Manoelina de Souza Rodrigues”, empregando como amostra professores deste estabelecimento, com a finalidade de auxiliar a análise da problemática proposta nesta pesquisa.

2. APROFUNDANDO O ATO DE LER HISTÓRIAS INFANTIS DE FORMA FREQUENTE

Tendo em vista, que a educação infantil é uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades, possibilitando a compreensão e interiorização do mundo a sua volta. E é essencial trabalhar atividades operacionais relacionadas à leitura, pois é a partir dessas práticas, bem planejadas e determinadas pelo professor que a criança aprende (DUARTE & BATISTA, 2015, p. 1).

A afirmação de Duarte e Batista é necessário antes, escrevermos um pouco sobre o conceito da leitura a partir do pensamento de outros autores, sabendo, portanto, que “o tema leitura tem sido amplamente discutido nos meios acadêmicos, uma vez que no processo de alfabetização precede a aprendizagem da escrita” (SLVA, 2011, p. 1). Contudo, hoje entendemos que leitura é um ato pessoal, em que cada um pode ler e interpretar o que foi lido, sendo um procedimento de compreensão e assimilação de algum tipo de informação. Para Antunes, a leitura é definida como um canal extraordinário para a obtenção de saberes que refletem no desenvolvimento de um sujeito crítico para agir na sociedade atual (CARLETI, 2007, apud ANTUNES et al., 2017, p. 3).

A leitura é uma prática que deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida da criança. Formar leitores assíduos é um trabalho longo, que precisa de técnica, paciência e sabedoria, pois culturalmente e historicamente, ler é algo que nem todas as pessoas fazem com frequência, ou fazem por necessidade, tornando a leitura um ato fora das atividades do cotidiano (SANTOS et al., 2016, p. 2).

O ato de narrar contos no espaço escolar para a formação do futuro leitor é uma atividade necessária e indispensável no processo de desenvolvimento da criança, pois a contação de história auxilia e contribui na formação humana, necessitando ser valorizada e desenvolvida no ambiente familiar e escolar a fim de desenvolver a imaginação, a atenção, a memorização, a linguagem, o prazer pela leitura; além de contribuir no processo de aprendizagem e socialização da criança; nos reforçando a importância do ato de contar histórias na educação infantil, favorece a aprendizagem, contribuindo para intensificá-la no intuito de analisar como o professor pode inserir a narração de histórias na sala de aula com o intuito de aguçar o interesse das crianças pela leitura.

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1997, p. 12).

A contação de histórias está diretamente ligada a imaginação da criança, despertando a imaginação dos alunos, aumentando e enriquecendo o vocabulário, incentivando a curiosidade pela leitura, desenvolvendo a concentração e a percepção da criança. A história leva a criança para um mundo mágico e cheio de fantasias, fazendo que ela aprenda de maneira divertida e prazerosa.

Na educação infantil espera-se que a linguagem oral seja de suma importância é fundamental para o desenvolvimento psicológico, social e cultural da criança, pois é através das relações pessoais que a criança se desenvolve e tem sua colocação e participação na sua vida cotidiana e nas práticas sociais.

3. APORTE DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O hábito de ler é uma prática social valiosa e de grande importância na contribuição do desenvolvimento da cognição humana, em especial, de uma criança da educação infantil. Ela proporciona o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promover a aquisição de conhecimentos. Quando lemos ocorrem diversas ligações no cérebro que nos permitem desenvolver o raciocínio, aguçar nosso senso crítico por meio da capacidade de interpretação (SILVA, 2018, p. 36).

Na etapa da educação infantil, é indispensável proporcionar às crianças experiências de leitura que elas possam falar e ouvir, se expressar, socializar, construir e aprender. Tais atividades potencializam seu desenvolvimento oral e escrito, pois é no ouvir e no contar de histórias, e “na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BNCC, 2018, p. 40).

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 informações 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 (RCNEI, 1998, p. 143).

Para tanto, as histórias são ferramentas pedagógicas que podem contribuir de maneira significativa à prática docente na educação infantil. Ao escutar essas histórias, a criança é estimulada à imaginação, à educação, à instrução, ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, a dinâmica no processo de ler e escrever, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil, levada para a vida adulta (SOUZA & BERNARDINO, 2011, p. 237).

4. A NOTABILIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS LITERÁRIAS

De fato, atualmente nossas crianças já não buscam mais as histórias infantis, os livros foram substituídos por celulares de última geração, não existe mais o contato com uma leitura agradável, pois a leitura é a maneira mais antiga de adquirir conhecimento. Com toda essa inovação fica cada vez mais difícil despertar nas pessoas o interesse pela leitura, e com toda essa tecnologia é fundamental que os pais deem mais atenção aos seus filhos. Mesmo os professores tendo grande papel na vida das crianças, essa influência não isenta os pais da função que eles têm em estimular os filhos, pois quando a leitura é despertada em casa, os reflexos são maiores e repercutem de forma positiva por toda a vida da criança (KRETMANN & RODRIGUES, 2006, p. 395).

Sabendo disso, é bom frisar que a leitura nos dá a possibilidade de criar e ao mesmo tempo abrir novos rumos. Quem não lê não sabe o verdadeiro sentido de sonhar e de imaginar, pois, a leitura nos possibilita alcançar outros horizontes além do que imaginamos. Quem lê passa a ver as coisas com um olhar crítico, impulsiona as aptidões, abre o contato com o mundo, inclusive o mundo da imaginação, da transmissão e da recepção de informações.

A infância é o período mais apropriado para o desenvolvimento da leitura, apresentando as construções no âmbito do aprendizado e assim, criando maior facilidade da criança no mundo da leitura. É bom destacar que quanto mais cedo iniciado essa experiência, mais profunda ela será na vida de quem a vivência (MOREIRA, 2017, p. 1).

Para muitas crianças, o contato com a leitura começa quando elas são ainda bem pequenas, pois a leitura da literatura infantil que as embala na hora de dormir, de comer, de brincar, realizada de forma clara e com um tom de voz adequado, ajuda a acalmá-las e faz com que já comecem a entrar no mundo da imaginação. A leitura do mundo mágico e das fantasias faz com que a criança associe ou diferencie os acontecimentos da sua vida real, fazendo suas preferências e formando seus próprios conceitos. Através dos contos infantis a criança percebe o zelo, o amor, o belo, o bem, o mal, a delicadeza da alma, a maldade, a coragem, o medo, a confiança, a solidariedade, a criatividade, fortalecendo a sua autoestima, seu poder de conquista, construindo seu próprio conhecimento, além de tornar-se um apreciador da leitura (SANTOS, 2018, p. 1-2).

Segundo Sousa nada melhor do que ler e escrever para crianças textos em diferentes gêneros textuais, como fábulas, contos, gibis, poesias, e dentre outros. São atividades que proporcionam um maior desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras, dando uma oportunidade à criança de agir, de criar, de produzir e participar ativamente da sociedade em que vive, conhecendo e produzindo novo saberes (SOUSA, 2016, p. 24).

[...] a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA & BERNARDINO, 2011, p. 236)

É de extrema importância descrever que a leitura de histórias infantis é uma atividade essencial à área do conhecimento, por contribuir para desenvolvimento da capacidade dos indivíduos, estimulando a criatividade e construindo um sen-

tido real do texto em sala de aula, pois a leitura, além de fornecer conhecimento, propicia divertimento, orientação, informações, dentre outras necessidades (HONORATO & LELES, 2015, p. 2). A atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) destaca o uso das literaturas infantis na prática da leitura, como sendo algo fundamental e indispensável no ensino e aprendizagem das crianças, sendo de extrema necessidade que as crianças sejam conduzidas e motivadas ao mundo imaginário utilizando os contos infantis e a descrever as leituras das imagens ilustradas e ainda que elas descrevam com suas palavras os desenrolar dos fatos e as ações da história; compreender as motivações e os sentimentos das personagens entre outros elementos, buscando o desenvolvimento da habilidade de inferência e possibilidades de desfechos.

Ao ler para uma criança de forma rotineira, logo percebe-se o seu progresso, a desenvoltura no manusear livros, o interesse pela leitura, a oralidade, o saber ouvir, a forma de socializar e a capacidade de compreensão. Para conseguir deixar as crianças concentradas na realização da escuta da história, tem que haver o encanto, algo que deixe a criança encantada, deve haver recursos chamativos, que contenham muitas cores e desenhos, no caso de contos virtuais, existem opções de movimentos, faces, risos, conversas entre os personagens, entre outros.

5. LIVROS, RECURSO IMPRESCINDÍVEL

Os livros são ferramentas pedagógicas indispensáveis na intervenção da leitura. O livro adequado para crianças de ensino infantil, devem trazer inúmeras ilustrações com coloridos atrativos e pouco texto, que poderão criar histórias com base nos desenhos ou interpretando as ilustrações. Se a leitura for estimulada desde pequenino, o manuseio do livro para essas crianças já será comum, desse modo, quando o processo de alfabetização estiver acontecendo, as crianças que passaram por todo o processo de conhecimento e manuseio do livro terão prazer em lê-lo, seja um livro indicado pela escola, ou pelos pais, ou algum que a criança escolher na biblioteca (PEREIRA et al., 2012, p. 12).

É indiscutível o valor e o ganho que os livros de contos têm na vida das crianças, pois, a partir das histórias que esses livros contam, lhes proporcionam uma viagem ao mundo desconhecido do imaginário, da fantasia e das emoções (BASTOS, 2015, p. 39). Porém, muitas vezes, “o fracasso escolar no ensino fundamental se refere ao desenvolvimento pela falta e o gosto pela leitura e fraca formação de leitores, que recai sobre a forma como o professor está trabalhando a relação do livro com o aluno” (SOUZA & BERNARDINO, 2011, p. 236).

Uma questão relevante no uso do livro didático, diz respeito à metodologia usada ao contar uma história e as vivências das situações de aprendizagens envolvidas e como explorar os recursos disponíveis no livro. A metodologia faz uma grande diferença na empolgação de quem é o ouvinte e de quem conta/lê. Os livros com histórias sugeridas pelas crianças são um passo em direção a uma plateia interessada. Mas selecionar histórias que despertem a vontade de contar no contador é importante para o bom resultado final (SILVA, 2018, p. 13).

Oliveira aborda que a instituição escolar ainda mantém a adoção do livro como principal material de uso didático no cotidiano do educador e do educando, justifica-se a necessidade do seu uso e que apesar de antigo, ainda é frequentemente utilizado na escola e nos processos educacionais (OLIVEIRA, 2016, p. 1).

6. QUE HISTÓRIAS CONTAR E COMO NARRAR

Com um repertório vasto de histórias infantis, temos os clássicos: O pastorzinho mentiroso, Chapeuzinho Amarelo, os três porquinhos, O patinho feio, Joãozinho e Maria, Branca de Neve e os Sete Anões, A Gata Borralheira e Rapunzel, Peter Pan, Pinóquio, Sítio do Pica-Pau Amarelo, Jeca Tatu, A Menina do Narizinho Arrebitado, As Princesas Também Soltam Pum, Quem Tem Medo de Monstro, Mas Que Mula, Pinóquio, A Festa no Céu etc., bem como os contos infantis dos autores capixabas. Com essa gama de diversidade literária infantil, é bom escolher e selecionar bem o conto que será trabalhado em sala de aula, visando o objetivo geral proposto para a aula e o que pretende aguçar nos educandos, e o que pretende transmitir.

São vários princípios, que devem se levar em conta antes de escolher a história, fatores estes como: faixa etária de idade da turma, nível da turma, o grau de entendimento, a realidade do aluno, a motivação esperada por eles, quais os materiais que devem ser usados na aula, e dentre outros. “A literatura tem papel preponderante, associado à escola, está com a responsabilidade de orientação da leitura e, até mesmo, de produção literária para atendimento da nova demanda social”. (Oliveira, 2018, p. 41).

A forma como é conduzida a leitura de um conto faz toda a diferença, não é apenas a história em si, mas a dramatização de contar que vai surtir o efeito mágico do conto que vai motivar e encantar a criança. O jeito e a inovação na arte de contar histórias transforma um momento em único e mágico.

7. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de metodologia qualitativa, mas frente a uma subjetividade humana cada vez mais afluída, em um cenário onde as experiências e visões de mundo, são tidas como relevantes na produção do conhecimento, visto que é onde se tem colocado o desafio de transcender os trabalhos acadêmicos e criar propostas e intercâmbios. O emergir da palavra pesquisa-ação que, conforme será exposto na presente dissertação construída se delinea a partir da pesquisa bibliográfica, consubstanciando-se como importante recurso metodológico de pesquisa qualitativa, vista a sua capacidade de produzir conhecimento e contribuir com a transformação social.

Esse tipo de pesquisa consiste em uma metodologia que propõe uma ação deliberada de transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento. (THIOLLENT, 2009, p. 47). Neste contexto foi proposto a oficina de Estratégia de Leitura com Livros Infantis, sendo incorporada como experiência de dramatização de contos infantis. A proposta de prática foi deno-

minada de Carruagem literária na Creche Escola Municipal “Manoelina de Souza Rodrigues” retratando conhecimentos literários através dos contos: “O jardim de Laila” e “João o botão” da autora capixaba Elizabeth Martins, ocasião em que integrou conhecimentos, gerando pertencimento, valorização cultural e demarcação identitária.

Para a coleta de dados da pesquisa de campo foi utilizada a entrevista estruturada. Gil (2002) aguçá que a entrevista é um instrumento que consente a elaboração e a tomada de consciência com relação a uma problemática. Seu benefício está na oportunidade de compreensão imediata da informação almejada, envolvendo um contexto de percepção de dados que fogem de outros instrumentos, assim como o questionário e a observação.

7.1. População e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Creche Escola Municipal Manoelina de Souza Rodrigues, localizada na Avenida Gabriel Paiva, Travessão de Barra, em São Francisco de Itabapoana/RJ, a instituição escolar possui capacidade para 48 matrículas (modalidade educação infantil) distribuídas entre as turmas (berçário, maternal e bloco I); tendo como sujeitos da pesquisa seis professoras da educação infantil. O objetivo foi a realização de um estudo comparativo e exploratório, que possibilitou verificar como os educadores trabalham a leitura com crianças da educação infantil.

Todos os docentes que participaram da pesquisa são do sexo feminino e residem no município de São Francisco de Itabapoana/RJ.

7.2. Materiais e métodos

As estratégias utilizadas foram por meios de livros de contos infantis, onde foi construída oficinas em dramatização de contos em sala de aula com o propósito de formar professores mediadores em contação de história infantil.

O roteiro de entrevista teve como objetivo averiguar como os professores veem a contação de história no desenvolvimento infantil e a compreensão dos docentes sobre a importância da leitura prazerosa. Com o intuito de propagar o disseminar e o gosto pela leitura das crianças, bem como as conversas realizadas neste momento como fonte de indagação aos profissionais da educação, através deste diálogo pode-se diagnosticar as dificuldades das crianças bem como conhecer o seu gosto literário.

7.3. Análise dos resultados

Através das pesquisas foi possível identificar algumas concepções de como os professores veem a contação de história no desenvolvimento infantil, avaliando as diferentes respostas, pode-se analisar diversos entendimentos, bem como diferentes sentidos das respostas dadas pelos entrevistados, se embasando na análise do conteúdo. Os dados coletados na pesquisa foram analisados através da compreensão da prática pedagógica dos docentes, e, também, com base no referencial teórico com o objetivo de desenvolver reflexão sobre a proposta.

A primeira questão questionada foi em relação à formação acadêmica dos entrevistados. Onde, foi constatado, que das seis entrevistadas, três possuem graduação em Pedagogia, uma possui graduação em pedagogia e especialização, uma possui o magistério e uma possui o ensino fundamental. Atualmente o conhecimento adquirido em uma formação acadêmica aprimora os conhecimentos, as habilidades sendo primordial em um profissional que atua na educação, tendo em vista que as transformações na sociedade, se faz necessário educadores capacitados e que esteja apto a preparar o educando para uma sociedade acirrada e competitiva.

O gráfico 1, mostra o perfil relacionado à formação acadêmica das docentes entrevistadas, em que das seis entrevistadas, três possuem graduação (Pedagogia), uma possui graduação em pedagogia e especialização, uma possui o magistério e uma possui o ensino fundamental.

Gráfico 1: Formação Acadêmica



FONTE: Autoria própria (2022).

Ao analisar o tempo de serviço que atuam como regente de classe, pode-se evidenciar através do gráfico 2 que das seis docentes entrevistadas, duas possuem mais de 20 anos de atuação na docência, uma possui 18 anos, uma possui 10 anos, uma possui 01 ano e uma possui 04 meses de atuação na docência como mostra o gráfico.

Gráfico 2: Tempo de atuação na docência



FONTE: Autoria própria (2022).

Após perguntar sobre o tempo de atuação na docência, interroguei sobre o tempo em que as educadoras atuam na educação infantil (Gráfico 3). Das seis docentes entrevistadas, uma possui 01 ano, uma possui apenas 04 meses e as demais

tem mais de 05 anos que atuam na educação infantil, como mostra o gráfico 03; com esse levantamento pude refletir e conhecer melhor o perfil dos educadores que estão atuando na educação infantil.



FONTE: Autoria própria (2022).

Para avaliar se as práticas de contação de história são importantes foi necessário, conhecer se os docentes realizam esta prática e sobre a incidência da contação de histórias no ambiente escolar realizada pelas docentes investigadas, mediante a questão, foi perguntado: você costuma contar histórias infantis para seus alunos. Todas mencionaram que sim, através destas indagações pude conhecer se tal prática é vivenciada e praticada no ambiente educacional no cotidiano.

A oralização e/ou contação requerem do mediador um preparo prévio, desde a escolha da história (levando em consideração a faixa etária do ouvinte e o número de crianças que participarão da atividade), bem como a técnica utilizada para narrar o texto. Assim, para crianças de zero a cinco anos o educador tem uma gama de gêneros disponíveis: poesia, livros de imagem (sem textos), livros ilustrados, cordéis, cantigas e parlendas, entre outros. (RJ de Souza)2016. Neste contexto, destaco que não basta uma contação de história sem planejamento prévio é necessário o planejar, posicionar sobre o objetivo que pretende ser almejado, o ensaio das entonações de voz e principalmente despertar na criança o gosto pela leitura.

Sobre a frequência em que costumam realizar a prática da contação de histórias duas responderam que diariamente e quatro mencionaram que 02 vezes por semana, como mostra o gráfico 04.

Gráfico 4 – Qual a frequência que costumam contar histórias infantis



FONTE: Autoria própria (2022).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 4, pode-se analisar que uma grande parte das entrevistadas afirmam positivamente contar histórias. Um elemento de grande importância no momento de realizar as escolhas de leitura na educação infantil são as imagens. Em alguns casos elas somente manipulam a atenção, mas através do seu colorido o professor tem a oportunidade de aguçar a curiosidade da criança pelo texto despertando o imaginário da criança, deixando que elas criem a história através das ilustrações; estas figuras encantam os pequenos e pode ser fonte de prazer e de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018, p. 43 cita que “criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos” é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências (Escuta, fala, pensamento e imaginação) de suma importância para as aprendizagens significativas e desenvolvimento das crianças na modalidade educação infantil.

A prática de contação de história na educação infantil não deve ser vista apenas como um hábito de rotina a ser realizado, mas como um alicerce do co-

nhecimento e do desenvolvimento do imaginário da criança, hábito ou rotina em que a escola deve cultivar para que à medida que a criança manuseia ou leia um livro de história, está construindo, com suas vivências aprendizagens significativas e que alavanque o conhecimento intelectual, emocional e imaginário.

Vygotsky (2001, 2009) nos traz como reflexão que, quanto maior forem as experiências vividas pelas crianças, mais ampliadas serão suas potencialidades criadoras. Nessa abordagem, o livro deve ser um brinquedo potencializador capaz de desenvolver, além dos sentidos, a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que esta possa estar ativamente inserida em práticas sociais e que o hábito da contação de história seja parte das suas vivências de aprendizagens, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas.

Na questão seis foi perguntado se na escola há variedade de livros de literatura infantil, 05 dos entrevistados responderam que sim, enquanto 01 respondeu que não. Dando sequência a entrevista foi indagado sobre em que se baseiam para escolher a história a ser utilizada. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

No tema da semana a ser trabalhado.

(Professor A e B)

As histórias são escolhidas de acordo com o plano de aula a ser aplicado no dia.

(Professor C)

Procuro observar as ilustrações e procuro um tema interessante.

(Professor D)

De acordo com o tema do projeto que está sendo desenvolvido na instituição.

(Professor E)

Nos livros em que as crianças mais gostam.

(Professor F)

Os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001) tutela o uso das diferentes linguagens (verbal, escrita, gráfica, pictórica, numérica etc.) no espaço escolar e a inóxia de gerar oportunidades para a aprendizagem de todos. As insti-

tuições escolares possuem o papel de propagar conhecimentos, socialização e de vivências significativas para o desenvolvimento das aprendizagens tornando-as uma prática prazerosa para os seus alunos.

Dentre as docentes entrevistadas, todas relataram que na escola não possui uma biblioteca equipada. É necessário ter uma boa variedade de livros que abordam as histórias infantis, além da construção de salas de leitura ou bibliotecas escolares, a ampliação e renovação dos livros, que é imprescindível na prática da leitura (PINATI et al., 2017, p. 53).

De acordo com dados do MEC/FNDE, foram entregues 7.426,531 livros a todas as escolas públicas da educação infantil, do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da educação de jovens e adultos durante a sua implementação, de 2006 a 2013.

Sabemos que além da frequência é importante que a contação de histórias seja realizada através de variados gêneros textuais; e de possuir ao alcance variedade de livros literários; A biblioteca é um lugar de integração, conhecimento e socialização. Mas, pouco se fala de biblioteca principalmente em bebeteca que é uma biblioteca especialmente destinada ao público infantil, com um acervo voltado exclusivamente para este público curioso e com um potencial gigantesco para o desenvolvimento.

Gráfico 05: Na escola há uma biblioteca equipada para os alunos lerem?



FONTE: Autoria própria (2022).

Considerando que para a prática de contação de histórias, perguntei às docentes quais os recursos que elas utilizam ao contar histórias para as crianças em sala de aula. As repostas evidenciam que a maioria delas explicitam ações e não instrumentos de contação de história, sendo, algumas delas, inclusive substituições aos métodos usados pelas próprias professoras.

Obtive um resultado diversificado, de modo que 01 (uma) docente não soube responder esta questão; 02 (duas) utilizam fantoches e 03 (três) utilizam roda de conversas e o livro didático.

Para que o gosto pela leitura nos alunos seja despertado, são consideradas importantes diversas estratégias, para que todos os indivíduos, tanto os que entendem bem, quanto os que têm dificuldade em aprender, alcancem um estado aceitável de compreensão e aproveitamento da leitura (PINATI et al., 2017, p. 52).

Segundo Felipe e Gonçalves, as diversas formas e instrumentos usados em uma aula de ensino infantil, auxiliam na apresentação de histórias, que, além de serem contadas e ouvidas, passam a ser assistidas e manuseadas pelos envolvidos. Ao contar uma história infantil proporciona às crianças o contato com o universo da linguagem escrita de forma prazerosa onde elas aprendem ouvindo (FELIPE, 2018, p. 27, 36-37).

Com o propósito de conhecer melhor a realização da prática de contação de histórias, foi questionado se as docentes possuem alguma dificuldade para dramatizar histórias infantis, duas entrevistadas responderam que sim e quatro responderam que não possuem dificuldades, sendo que uma entrevistada relatou que a dramatização de contos, além de contribuir para a aprendizagem, tem o papel de socializar propondo uma interação, ou seja uma troca de conhecimentos e aprendizagens.

É necessário que as docentes reconheçam o galardão da leitura deleite para o desenvolvimento das crianças e não apenas como uma prática para se passar o tempo e/ou deixar a sala de aula mais interessante, perguntei: Em sua opinião a leitura infantil contribui para o desenvolvimento do processo ensino aprendiza-

gem? Com a questão posso refletir se elas reconhecem os impactos positivos de tal prática, o que se evidenciou através das respostas apresentadas da seguinte forma.

Sim, muito.

(Professor A).

Sim, o ato de contar uma história, além de ser uma atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. O ver, o sentir e ouvir, são as principais disposições na memória das pessoas. Contar histórias é uma experiência de interação.

(Professor B)

Sim, é uma forma de transmitir conhecimento, de diversão, conhecer outros mundos, além de desenvolver várias habilidades. Uma criança que ouve e participa de rodas literárias, cria um mundo especial só delas, onde tudo é possível. Ela se expressa melhor e se socializa, além de despertar o interesse pela leitura mais cedo.

(Professor C)

Sim, a prática da leitura ajuda no desenvolvimento da criança.

(Professor D)

Sim, principalmente quando é trabalhada a ludicidade em conjunto com a obra literária.

(Professor E).

Sim, Com certeza contribui, principalmente quando as crianças têm o contato com o livro, o ato de sentir o cheiro, as texturas e o ato de interagir com o imaginário através do conto auxilia no desenvolvimento do psicomotor, cognitivo e intelectual da criança.

(Professor F).

Em consueto, as educadoras especificaram que a literatura infantil é uma ferramenta indispensável no aprendizado e no desenvolvimento das crianças, favorece a ampliação do vocabulário, estimula a imaginação e a criatividade do aluno. A leitura de histórias infantis é um instrumento importante no estímulo à leitura e refletindo no desenvolvimento da linguagem, é um passaporte para o início da escrita, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar (CARDOSO; FARIA, s/d, p. 3).

A seguir apresento a análise de dados, onde específico que as entrevistadas reconhecem que a contribuição é demasiada, sendo expresso por sua totalidade que é excelente. O discernimento delas atesta com Mallmann (2011, p.14), ao afirmar que “a literatura infantil é um recurso fundamental e significativo, para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”.

Tendo ciência que apenas analisar o nível da contribuição da leitura era insuficiente e, por isso, ampliei a questão no intuito de saber, na opinião das entrevistadas, quais as competências são desenvolvidas pelas crianças nos momentos em que contam histórias.

Os conceitos evidenciaram uma variedade de opiniões, tendo em relevância que elas reconhecem que contribuem para o desenvolvimento do prazer da leitura, do raciocínio lógico, do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e intelectual, desenvolvimento emocional, de habilidade sociais como o manuseio de livros, das aprendizagens até mesmo para a socialização.

Quadro 2: Em sua opinião, o que se pode desenvolver nas crianças quando estão em contato com os livros?

Docentes	Respostas
Professor A	A socialização, a oralidade, expressividade, desenvolver meios de lidar com sentimentos e emoções.
Professor B	Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, à criatividade, o raciocínio lógico, a percepção visual e o desenvolvimento intelectual da criança.
Professor C	Desenvolver o raciocínio lógico, percepção, atenção, concentração e habilidades para tentarem imitar; além da coordenação motora pelos movimentos.
Professor D	Desenvolver o interesse pela leitura.
Professor E	Desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa.
Professor F	Desenvolver a imaginação, desenvolver a capacidade criativa, promover melhorias nas habilidades linguísticas e trabalhar as emoções.

Fonte: pesquisa da autora.

A partir dos dados do quadro 2 (dois), todas as docentes responderam que a partir do contato com os livros, várias habilidades podem emergir e ser trabalhadas nas crianças, como a criatividade, a imaginação, a apreciação e a percepção visual, contribuindo assim, para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem das crianças.

O ato de contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente (CARDOSO & FARIA, s/d, p. 2).

Refletindo sobre as ponderações dos autores citados e a análise de dados obtidas, gerada a partir da entrevista, tenho a convicção que um olhar voltado sobre as vivências significativas na contação de histórias e à importância no uso das histórias infantis na prática pedagógica, como ferramenta inovadora e de motivações na formação das crianças e na construção do seu conhecimento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A empolgação em que todos os educadores responderam que contam histórias infantis com uma determinada frequência aos seus alunos, demonstra que essa prática estimula a curiosidade, a imaginação, a criatividade e a compreensão de suas emoções e que as ações, como mediadores/leitores, não se restrinjam apenas ao ato de contar história, é um direito de toda criança o acesso ao livro, através do manuseio, da leitura de imagens e que sejam aguçados para a desenvoltura dos sentidos tátil, visual, sonoro, olfativo e gustativos, presentes nos livros destinados aos bebês.

Realizo a conclusão deste trabalho, propondo uma reflexão sobre a importância no uso das histórias infantis na prática pedagógica e sua relevância no processo ensino aprendizagem. Além de ser uma metodologia válida que propõe o ato de variadas vivências significativas que estimulam de forma positiva na construção do conhecimento e do despertar imaginário da criança.

Levando em consideração os questionamentos realizados aos professores referente objeto de estudo, percebo a real atenção que os mesmos dão ao uso dessa temática em suas aulas, sendo que os mesmos avaliaram como sendo de grande importância a prática da leitura manifesta a partir da contação de histórias infantis, enfatizando uma melhor criatividade, imaginação, interpretação e raciocínio lógico, além da capacidade intelectual, de leitura e escrita e do bom manuseio dos livros por parte das crianças.

Assim, respondo à questão inicial levantada nesta pesquisa, como os docentes avaliam a importância das práticas de leitura nas escolas em relação ao processo de ensino aprendizagem das crianças da educação infantil? reconheço que há uma valorização do lugar do prazer nas práticas de leitura em sala de aula, embora, nem sempre, haja uma evidência de que os sujeitos da pesquisa compreendem como esse prazer é construído nas práticas cotidianas das escolas, sendo possível identificar, também, a adoção a diferentes metodologias desenvolvidas que dão um melhor suporte a essas aulas, proporcionando momentos de interação, socialização e aprendizagem para os discentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. C.; VISSCHER, H. R. & RIBEIRO, R. A. **A influência da leitura no aprendizado da língua Portuguesa.** In.: *Revista Intercâmbio*, v. 8, Montes Claros, 2017.

BASTOS, G. M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil.** Monografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

CARDOSO, A. L. S & FARIA, M. A. **Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. FAC - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, São Roque. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27145364-A-contacao-de-historias-nodesenvolvimento-da-educacao-infantil.html>> Acesso em 05/10/2022.

DUARTE, B. S & BATISTA, C. V. M. **Desenvolvimento infantil: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil**. In.: VI Semana de Educação, IV Simpósio de Pesquisa na Pós-Graduação de Londrina, Londrina, 2015.

FELIPE, F. N. **As concepções dos professores de educação infantil de alagoa grande/PB sobre a importância dos instrumentos na contação de história**. Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2018.

HONORATO, S. B. & LELES, V. R. P. **A importância da literatura infantil na prática pedagógica dos educadores**. In.: REFAF - Faculdade de Alta Floresta, v. 2, n. 4, Alta Floresta, 2015.

JORGE, L.S. **“Roda de histórias: A criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias”**. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KRETZMANN, C. & RODRIGUES, E. M. F. **A leitura na Educação Infantil**. Curitiba, 2006.

MOREIRA, P. R. **A importância da leitura na educação infantil**. Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, A. P. S. **A contribuição do livro didático à prática docente de professores de ciências**. In.: III Congresso de Educação, Natal, 2016.

OLIVEIRA, J. P. T. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino aprendizagem.** PUC-RIO BRASIL, s/d. Disponível em: http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeira-deOliveira_GT4_integral.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2022.

PEREIRA, E. J.; FRAZÃO, G. C. & SANTOS, L. C. **Leitura infantil: o valor da leitura para a formação de futuros leitores.** In.: Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciências e Gestão da Informação – EREBD N/NE, Juazeiro do Norte, 2012.

PINATI, C. T.; ALMEIDA, A. S.; PEREIRA, G. G.; RIBEIRO, G. A.; FONSECA, R. A. S. & SANTOS, M. **A importância da literatura na educação infantil.** In.: Ciência et Praxis, v. 10, n. 19, Passos, 2017.

SANTOS, A. F.; RODRIGUES, G. P. ASSUNÇÃO, M. B. & FLAVIANO, S. L. L. **“Quem quiser que conte outra”:** A contação de histórias como prática educativa. In.: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação: Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis, 2016.

SANTOS, E. G. **Nas asas da imaginação.** Projeto Materna Ensino Infantil, São Bernardo do Campo, 2018.

SILVA, J. A. **Discutindo sobre leitura.** In.: **Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP**, v. 1, n. 1, 2011.

SILVA, E. G. **Leitura e produção textual: o desafio de ensino a ler e escrever textos na escola.** In.: Revista Notícias Construir, ed. Construir, Recife, 2018.

SILVA, M. C. **A Literatura e incentivo à leitura: Monteiro Lobato como ponto de partida.** 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/?hl=pt-BR> Acesso em: 18 de março de 2022.

SILVA, M. G. F. **A contribuição dos contos de fadas na prática pedagógica.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

TELES, N. S. M. **A leitura. In.: Revista Notícias Construir, Editora Construir,** Recife, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE UM ESTUDANTE SURDO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO PRINCÍPIO MULTIPLICATIVO

Lidianne Sabrina Viana Torres
Edmar Reis Thiengo

1. INTRODUÇÃO

Na grande diversidade humana existe uma condição que tem implicações na criação de uma cultura e linguagem diferente: a surdez. Pessoas com dificuldades auditivas ou surdas não adquirem a linguagem oral da maior parte de seu ambiente. As crianças surdas são pessoas viso-gestuais, que possuem diferentes canais para entrar em contato com uma língua, internalizarem seus símbolos e suas respectivas estruturas, sendo seus olhos a via de acesso à informação e suas mãos, seu rosto e a expressão corporal, a saída da informação. Isso significa que a representação da realidade em seus cérebros é basicamente impactada pela informação visual que recebem, logo os surdos só podem se beneficiar plenamente das línguas de sinais que também lhes permitem construir comunidades linguísticas com uma cultura própria que se adapta à sua forma de ver e interpretar o mundo e seus acontecimentos.

Segundo Pizzano (2016), privar a criança surda do contato precoce com uma língua visual é privá-la de todos os benefícios que uma linguagem natural oferece, é afetar o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, além de não ter um primeiro idioma completo estabelecido e suas chances de abordar com sucesso a aprendizagem de um segundo idioma em sua forma escrita são realmente quase nulas.

De acordo com Silva et al. (2020), 95% das crianças surdas nascem e são criadas em lares constituídos exclusivamente por pessoas ouvintes que não pos-

suem as ferramentas linguísticas para interagir eficazmente, expondo-as também a uma lacuna de informação que irá conduzir a uma grande desvantagem no desenvolvimento de competências cognitivas se seu contato com uma linguagem visual-gestual, que pode ser incorporada de forma natural, for retardado.

Os surdos têm uma linguagem própria, a língua dos sinais, que é gráfica, visual, gestual e espacial. Com essa linguagem, eles se comunicam com seus pares e conseguem se expressar da mesma forma que um ouvinte faria com uma linguagem oral. A questão é que a maioria não sabe e, portanto, não está incluída em grande parte dos espaços que possui como cidadão (PINHEIRO, 2015).

Um desses espaços é o da educação, essencial para o desenvolvimento de vida de qualquer pessoa. Em particular, no caso das pessoas com deficiência, a educação é a porta mais importante para a inclusão social. Já na interação professor-aluno, a comunicação é fundamental para transmitir os conteúdos e garantir a aprendizagem. Como, na grande maioria dos casos, a língua de ambos (professor e aluno) é diferente e a abordagem dos surdos à língua portuguesa é limitada, alguns ajustes são necessários.

A escola tem como principal função oferecer acesso ao conhecimento sistematizado e elaborado a todos os seus alunos, para que estes possam se apropriar do mesmo a partir do processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, a instituição deve oferecer mecanismos que atendam a todos os alunos, a fim de garantir seu desenvolvimento cognitivo, social e linguístico, contribuindo para o pleno exercício da cidadania, alcançada somente quando o indivíduo se torna autônomo e atuante na vida política e social.

Segundo Quadros e Cruz (2011), durante muitas décadas, os surdos eram atendidos por voluntários que não possuíam nenhum treinamento, situação que mudou apenas a partir de 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficialmente reconhecida e a atividade de interpretação passou a ser entendida como atividade profissional. No entanto, por desconhecimento sobre as atribuições do intérprete junto ao aluno surdo, os professores acabam deixando para este

a função de transmitir os conhecimentos, quando na verdade o intérprete é um mediador entre o aluno surdo e seu professor e sua turma.

Zanqueta (2015) afirma que desde os tempos antigos, acreditava-se que os surdos tinham menos habilidades intelectuais do que os ouvintes; mesmo hoje, essa é uma crença remanescente de algumas pessoas que argumentam que os surdos não podem atingir o mesmo desenvolvimento cognitivo que os ouvintes. No entanto, os achados mais importantes da pesquisa neurocientífica e psicológica aplicada aos surdos, em comparação com os ouvintes durante os últimos cinquenta anos, mostram que os surdos têm o mesmo nível de inteligência que os ouvintes.

2. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Uma pessoa com deficiência auditiva é aquela que não pode ouvir normalmente devido a algum tipo de anormalidade no órgão da audição: o ouvido. A deficiência auditiva é conhecida como surdez, quando há uma ausência total da audição, ou como perda auditiva, quando ouve apenas um pouco e pode melhorar seu nível de audição com um aparelho.

Segundo Quadros (2008), devido à deficiência no órgão da audição, os surdos não são levados em consideração nos diferentes processos sociais, não sendo considerados indivíduos capazes de desenvolver todas as suas potencialidades a favor da sociedade. Ao contrário do modelo social, que considera que a deficiência auditiva é constituída na medida em que o surdo encontra barreiras ambientais e atitudinais para desenvolver sua vida nas mesmas condições que o resto das pessoas.

O surdo está imerso em uma cultura que tem como principal característica o uso de uma linguagem oral, que essas pessoas não têm acesso total, mas precisam aprender a viver juntos. Esta cultura de escuta os cataloga, os rotula, pois existe uma concepção de que os surdos também são mudos, justamente pelo fato de que a sociedade se deixa levar pelo que vê (PINHEIRO, 2015).

Para definir o surdo, fala-se geralmente de surdo-mudo, termo que é explicado por uma preferência histórica para designar os outros de acordo com suas ações e o que é visível deles. Por esse motivo, essa população é assim chamada não com base em suas características externas, mas por causa do que faz à sua condição.

A deficiência auditiva, pode ser classificada de acordo com sua origem como: neurossensorial (para alterações que podem afetar a cóclea, o nervo auditivo ou as vias neurais do sistema nervoso central); condutiva (dificuldade na transmissão normal do som ao nível do meato acústico externo, membrana timpânica ou ouvido médio); e mista (combinação das duas anteriores) (PIZZANO, 2016).

Também é possível classificá-la de acordo com o grau da perda auditiva em leve, moderada, severa, profunda e total. A perda leve (perda tonal entre 21 e 40 dB) se manifesta, por exemplo, quando o indivíduo apresenta dificuldades para ouvir em ambientes ruidosos ou para captar sons mais baixos ou distantes. A perda auditiva leve é fácil de passar despercebida em crianças pequenas, mas, em curto prazo, afeta sua expressão oral, aquisição de alfabetização e desempenho escolar (FIGUEIREDO, 2013).

Ainda segundo Figueiredo (2013), na perda auditiva moderada (perda entre 41 e 70 dB), é preciso se comunicar em tom mais alto para que o indivíduo possa captar a informação. Quando a perda auditiva é pré-lingual (antes da criança aprender a falar), todas as áreas da linguagem apresentam déficits notáveis: fonética, semântica e sintática.

Na perda auditiva severa (perda entre 71 e 90 dB), a pessoa ouve apenas ruídos altos e palavras que são ditas perto do ouvido e o desenvolvimento da linguagem oral é muito limitado. Na perda profunda (perda entre 91 e 120 dB) o indivíduo não percebe a fala e não desenvolve a linguagem oral de forma espontânea. Por fim, na perda auditiva total (acima de 120 dB), o indivíduo não ouve nenhum som. Nestes três últimos casos, é necessário o aprendizado da língua de sinais (FIGUEIREDO, 2013).

Para que um indivíduo possa se desenvolver pessoal, social e culturalmente, é essencial que adquira uma língua, pois a obtenção de um sistema simbólico torna possível a descoberta de novas formas de pensar e se integrar ao meio, reformulando sua concepção do mundo. Assim, a língua possui uma função nuclear na vida de todo ser humano (VIGOTSKI, 2008).

Fortes e Thiengo (2021) ressaltam que, na concepção de Vigotiski, o processo de desenvolvimento é mais importante que a aprendizagem final. Nesse sentido, o intérprete atua como colaborador e mediador do estudante, utilizando seus conhecimentos prévios para interpretar termos e palavras específicas.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua natural da maioria dos surdos brasileiros. Ela é capaz de expressar ideias sutis, complexas, abstratas, pensamentos, poesias e humor. Crianças surdas devem ser colocadas em contato, desde muito cedo, à língua de sinais, pois esta possibilitará sua integração à família e à sociedade, colaborando em seu processo comunicativo e cognitivo (MUCK, 2009).

2.1. Inclusão de estudantes surdos no ensino regular

O aumento global em direção à educação inclusiva tem sido uma das mudanças de paradigma mais importantes que ocorreram na educação nas últimas décadas, abrangendo um modelo social, apoiado ética e moralmente, que envolve os direitos de todas as crianças a serem educadas juntas.

Segundo Nogueira e Borges (2013), a literatura voltada à educação inclusiva de alunos surdos enfatiza três benefícios principais da educação inclusiva, interação social e contato com crianças com audição normal, acesso naturalista a modelos linguísticos e comportamentais típicos de pares auditivos e aceitação social das crianças.

No Brasil, de acordo com Corrêa, Milli e Thiengo (2022), a educação inclusiva foi documentada a partir da Constituição de 1988, ao garantir atendimento educacional na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, tendo a

legislação avançado desde então, até o ano de 2020, quando o governo federal, por meio de um decreto, abriu a possibilidade de colocar estes estudantes em classes separadas, fora do ensino regular. Apesar da suspensão da medida, observa-se que ainda é necessária uma atenção e vigilância para que os direitos conquistados não sejam retirados desta população.

2.2. O ensino da matemática para estudantes surdos

O ser humano possui formas diversas de percepção (visão, tato, paladar, audição e olfato, bem como outras sensações somato-sensoriais) e de reflexão (com base nas interações do indivíduo com o ambiente). Deste ponto de vista, existe um papel básico desempenhado pela visualização quando se trata da construção de conhecimento matemático (por exemplo, as noções de números naturais e formas geométricas).

Segundo Vergnaud (2009), um fator fundamental na aquisição das habilidades comunicativas matemáticas é o desenvolvimento da visualização como uma forma de representação usando estruturas mentais. A visualização requer ambas as percepções (atividades sensório-motoras) e reflexão (cognitivas atividades).

No caso específico da aritmética, é possível identificar três etapas fundamentais que permitem um ambiente individual produtivo e interação ao formular essas questões: a construção de relações quantitativas; o desenvolvimento de diferentes representações para comunicação de quantidade; e o desenvolvimento do sentido do número baseado em múltiplas experiências com quantidade. Essas três etapas estabelecem vários processos que permitem a visualização se tornar uma fonte de interpretação e produção de representações (COUTINHO, 2015).

De acordo com Soares e Sales (2018), evidências consistentes indicam que as crianças surdas ficam atrás de seus pares auditivos (de 2 a 3,5 anos) em testes de aproveitamento de matemática. Uma explicação possível para o desempenho mais fraco de crianças surdas em matemática pode ser baseada nas formas de aprendizagem por meio da interação no ambiente doméstico.

Para Souza e Mariani (2020), crianças ouvintes escutam conversas matemáticas desde o nascimento e a aprendizagem de conceitos matemáticos (por exemplo, contagem, tempo, distância, tamanho) ocorre de forma incidental. Esses conceitos não podem ser ensinados diretamente a crianças surdas, pois há falta de acesso aos comentários dos pais, explicações, instruções e conversas entre outras pessoas. Isso não significa que não aprenderá, mas que essas oportunidades incidentais de aprendizado e reforço são mais limitadas.

2.2.1. Educação Matemática Inclusiva

Em todos os tempos, mas especialmente na atualidade, os indivíduos devem se tornar cada vez mais sofisticados no raciocínio quantitativo, na tomada de decisões e na abordagem de questões da vida pessoal, emprego e em assuntos de interesse público. Assim, os educadores devem desenvolver maneiras de apoiar os alunos a desenvolverem maneiras de raciocinar e se comunicar usando ideias e conceitos matemáticos. Esse apoio envolve um currículo de matemática significativo e rico, crucial no século XXI (BORGES; NOGUEIRA, 2018).

O termo “educação matemática inclusiva” tem como direcionamento a inclusão de todos os alunos no processo de construção do conhecimento matemático na escola, permeado e permeando o contexto socio-histórico do sujeito. Ela segue a linha da Educação Matemática cidadã proposta por Mendes (2009, p. 16), na medida em que o conhecimento apreendido deverá “contribuir para que os estudantes possam adquirir competências e habilidades capazes de imputar-lhes ações que convirjam para a melhoria da qualidade da vida de cada um, individualmente e coletivamente”.

Um aluno tem necessidades educativas especiais quando, com ou sem deficiência, lhe é difícil aceder a conteúdos curriculares em interação com o seu contexto escolar e que, para satisfazê-las, necessita de apoios educativos de natureza adicional ou métodos diferenciados. É uma realidade que a matemática é considerada uma das áreas que mais gera frustração, baixa motivação e desenvolvimento

mínimo de reflexão e análise nos alunos. De acordo com Coutinho e Carvalho (2016), isso se deve principalmente ao fato de que os métodos utilizados pela maioria dos professores estão focados na memorização e repetição de processos.

Arroio et al. (2016) afirmam que o fracasso escolar e a urgência de atenção à diversidade, entre outros problemas, demandam um processo de organização dos processos de ensino e aprendizagem em educação matemática.

Alunos com deficiência continuam a ter acesso limitado ao currículo e instrução matemática e, segundo Assis (2016), apesar das evidências sugerirem que podem se envolver nos conteúdos, apresentam baixo desempenho.

O ensino de matemática, por muito tempo esteve ligado ao método tradicional, limitando o trabalho do professor para a instrução e transmissão do conhecimento para alunos surdos.

Portanto, o professor precisa encontrar estratégias para trabalhar em conjunto com pais, intérprete e os alunos (surdos e ouvintes), de forma a não dificultar o processo de aprendizagem. Espera-se que o ensino da matemática inclua a todos como sujeitos da educação, por meio de mudanças para uma metodologia ativa e ensino colaborativo. Portanto, novas perspectivas devem ser levadas em conta, por meio dos fundamentos teóricos de uma sala de aula mais inclusiva (BORGES; NOGUEIRA, 2018).

Dentro deste modelo, a educação inclusiva é uma abordagem que procura transformar os sistemas educativos e melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e ambientes, de forma a responder à diversidade dos educandos e promover uma aprendizagem bem sucedida.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido utilizando o estudo de caso, considerado particularmente útil quando há necessidade de obter uma apreciação aprofundada de um assunto, evento ou fenômeno de interesse, em seu contexto natural da vida

real. Um estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que é usada para gerar uma compreensão profunda e multifacetada de uma questão complexa em seu contexto da vida real. É um projeto de pesquisa estabelecido que é usado extensivamente em uma ampla variedade de disciplinas, particularmente nas ciências sociais.

A amostra foi composta por uma aluna matriculada no 8º ano de uma escola da rede estadual de Itapemirim-ES, que possui 15 anos de idade, não alfabetizada em língua portuguesa e seu primeiro contato com a Libras ocorreu somente em 2019, entretanto, a aprendizagem foi prejudicada pela pandemia da Covid-19. É uma aluna que possui um bom convívio com os colegas e demais funcionários da escola, não apresenta nenhum problema de comportamento, é calma, mas apresenta muita dificuldade para compreensão e assimilação dos conteúdos.

A produção de dados foi realizada em uma escola estadual, localizada no município de Itapemirim-ES. A instituição atende o ensino médio no período matutino, ensino fundamental no vespertino e Educação de Jovens e Adultos no noturno. O turno vespertino, onde foi realizada a pesquisa, possui 283 alunos matriculados, que são atendidos por 32 docentes, uma diretora, uma pedagoga, duas coordenadoras e dois intérpretes de Libras.

Em um primeiro momento, foi realizada observação não participante de duas aulas de matemática na turma onde a aluna está matriculada, a fim de observar como ocorre a aprendizagem e se há uma interação da aluna com o professor e demais colegas da sala de aula.

Também foi realizada entrevista semiestruturada com o professor da aluna, onde se buscou verificar as percepções e práticas deste docente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, bem como os desafios enfrentados.

Por fim, foi desenvolvido o plano de aula ao longo de cinco encontros, duas vezes na semana, com duração de uma hora cada. A aluna foi convidada a contribuir com a pesquisa e, após ser esclarecida sobre os seus objetivos, assinou um Termo de Assentimento e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio de registro das atividades (fotografias e diário de campo da pesquisadora), além de entrevista com o professor de matemática, para que se pudesse compreender e acompanhar o processo de construção do conceito multiplicativo pela aluna surda.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: primeiro, a pesquisadora realizou observação não participante de duas aulas de matemática, como forma de verificar como a aluna participava das atividades cotidianas na sala de aula e como era a sua relação com o ensino e com o restante da turma. Em um segundo momento, foi realizada uma entrevista com o professor e, por fim, foi desenvolvido o plano de aula que, em um primeiro momento, previa a aplicação de atividades abstratas. Entretanto, após a realização de um diagnóstico inicial, foram necessários um replanejamento e uma flexibilização, pois a aluna não conseguia resolver as atividades propostas.

4.1. Observação da aula

Na primeira aula, o professor cumprimentou a turma, fez a chamada e explicou como seria a dinâmica para a realização de um trabalho relacionado ao conteúdo de geometria, explicado na aula anterior. A turma foi dividida em cinco grupos, cada um ficando responsável por um tema específico.

Cada grupo deveria:

- Preparar uma apresentação, podendo usar cartazes, vídeo gravado pelos próprios alunos, slides, fotos ou qualquer outra forma de expor o tema;
- Resolver exemplos da aplicação do conteúdo no cotidiano;
- Aplicar exercícios sobre aplicação do tema;
- Auxiliar na resolução dos exercícios;
- Corrigir os exercícios no quadro.

O objetivo da atividade foi, além de reforçar o conteúdo, promover o protagonismo e a criatividade dos alunos e auxiliar na perda da timidez frente ao público que o está assistindo, uma vez que os trabalhos deveriam ser apresentados

ao restante da turma. O trabalho foi desenvolvido ao longo de duas aulas, com apresentação dos trabalhos no laboratório de matemática da escola.

Com relação à aluna surda, foco desta pesquisa, sua equipe ficou responsável por apresentar o perímetro de figuras planas, sendo possível observar que a mesma participou da apresentação explicando sua parte usando a língua de sinais LIBRAS e a leitura labial, que foi traduzida pela intérprete. Coube a essa aluna fazer a correção dos exercícios e, para isso, outro aluno fez a leitura do enunciado, a intérprete traduziu e ela fez a resolução do exercício no quadro.

A aluna demonstrou interesse em realizar a atividade, porém apresentou muita dificuldade na resolução e compreensão da mesma e, somente após muitas explicações e tentativas, começou a memorizar o processo de resolução e conseguiu resolver a atividade proposta pelo professor.

Foi possível observar que a aluna tem o auxílio de um intérprete em todos os momentos das aulas, que consegue interagir com o restante da turma e não tem dificuldades em se relacionar com os colegas. No entanto, nota-se que possui muita dificuldade em acompanhar os conteúdos, pois ainda está sendo alfabetizada.

Constatou-se que o professor buscou trazer a matemática para o dia a dia dos alunos, dando sentido à aprendizagem. Nesse sentido, Zanquetta e Nogueira (2017) ressaltam que uma parte fundamental da matemática é a capacidade de resolver problemas e aplicar a uma variedade de situações cotidianas. O primeiro passo é traduzir o problema em termos matemáticos apropriados, sendo necessário que o professor ajude os alunos a compreenderem como aplicar os conceitos e habilidades que estão sendo aprendidas para resolver problemas.

O professor deve estar ciente de que, para muitos alunos, isso exige uma grande quantidade de explicações, antes que os problemas possam ser feitos na forma escrita, mesmo aqueles considerados mais básicos. No caso de alunos surdos, segundo Soares (2021), um fator fundamental na aquisição das habilidades comunicativas matemáticas é o desenvolvimento da visualização como uma forma de representação, usando estruturas mentais.

Ao relacionar os conceitos matemáticos com o cotidiano, o professor cria oportunidades para usá-los de maneiras significativas, levando o aluno a pensar, recordar e usar conhecimentos prévios relevantes e a ser criativo. Essas atividades devem envolver alunos de todos os níveis de habilidade, entretanto, para Oliveira (2021), os professores podem considerar os conceitos muito complicados para os alunos surdos e não incluí-los nessas atividades, o que não ocorreu na aula observada, onde a aluna participou ativamente.

De acordo com Nogueira (2020), geralmente os professores de matemática, ao ensinar alunos surdos, concentram-se mais na prática de exercícios do que nas situações de resolução de problemas e tendem a evitar atividades mais desafiadoras. Isso acontece porque os professores têm a percepção de que a linguagem é a principal barreira para a capacidade do aluno surdo resolver problemas com sucesso. Entretanto, atividades com foco na compreensão do problema podem ser oferecidas a alunos surdos, pois, apesar de possuírem habilidades de linguagem mais baixas do que os demais, conseguem alcançar o mesmo nível de aprendizagem.

Para Nogueira, Borges e Frizzarini (2013), embora o exercício e a prática sejam importantes em matemática, as habilidades de raciocínio precisam ser desenvolvidas e os alunos devem ser orientados a aprender a pensar além do básico. Os professores de alunos surdos, em geral, colocam menos foco no desenvolvendo do pensamento crítico, raciocínio, síntese de informações e outras habilidades necessárias para a solução eficaz de problemas. Assim, é necessário que os professores tenham expectativas mais altas em relação aos alunos surdos e forneça oportunidades para pensar criticamente e resolver problemas, como ocorreu na aula observada.

4.2. Entrevista com o professor

A entrevista com o professor foi realizada na escola, em horário conveniente para o profissional. Coursou licenciatura plena em Matemática e não possui especialização em educação especial, entretanto fez um curso de LIBRAS.

Indagado sobre como acontece a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, afirmou que ocorre por meio da leitura labial ou da Língua Brasileira de Sinais. Em relação à forma como explica seu conteúdo na sala de aula, informou que o faz utilizando ou não recursos visuais, além de sólidos geométricos, slides, vídeo aulas e folhas fotocopiadas.

Solicitado a opinar sobre a sua concepção sobre o que o intérprete de LIBRAS deve fazer em sala de aula, respondeu que deve traduzir os conteúdos, sem interferir na exposição do professor.

Ao ser indagado se conversa com o aluno surdo em sala de aula, respondeu que sim e que o faz, ora por meio da linguagem de sinais, pois fez curso de libras, ora por meio de leitura labial.

Em relação a sentir, ou ter sentido, alguma dificuldade no seu relacionamento com o aluno surdo, respondeu que sim, nos momentos em que não se lembra de alguns sinais em LIBRAS. Afirmou, ainda, que a aluna tem dificuldades para compreender sua disciplina.

Segundo o professor, os profissionais, em sua maioria, não possuem nenhum tipo de formação própria para a comunicação com a aluna. Eles se comunicam através da leitura labial, pois a aluna é um pouco oralizada e com o auxílio da intérprete de libras. Relatou, ainda, que durante o uso obrigatório das máscaras, devido à Covid-19, havia grande dificuldade na comunicação com a aluna, pois a leitura labial não era possível naquele momento. Assim, a maior parte da comunicação é realizada pelo intérprete, que é a única que conversa fluentemente e que tem mais contato e afinidade com a mesma.

Constatou-se que o professor busca interagir com a aluna surda, possuindo conhecimento da língua de sinais, o que facilita essa interação. No entanto, considera que todos os professores que ensinam alunos surdos deveriam possuir treinamento específico para ensinar. Nesse sentido, Rodrigues (2015) afirma que os programas de formação de professores são responsáveis por desenvolver estratégias para ajudar os futuros profissionais a adquirir estratégias viáveis para

aumentar as habilidades e a familiaridade com o ensino a alunos surdos. Isto é necessário para que a capacidade do aluno de aprender conceitos matemáticos possa ser aprimorado.

No que se refere ao intérprete, para Peixoto (2015), o grande problema é que estes conhecem a língua de sinais, mas, muitas vezes, não possuem domínio da disciplina. Assim, é importante que haja uma comunicação eficiente entre o docente e o intérprete, para que os conceitos e orientações sejam oferecidas ao aluno sem ruídos de comunicação. É importante ressaltar que o intérprete está na sala de aula para auxiliar o professor e o aluno surdo, não para assumir a tarefa de ensinar.

A falta de vocabulário dificulta a capacidade dos alunos de aprender palavras de forma independente do contexto, especialmente em disciplinas como a matemática, onde os alunos precisam aprender novas palavras que representam conceitos desconhecidos. Lima et al. (2020) são de opinião que a compreensão do aluno surdo e o seu desempenho em matemática aumenta se a instrução do professor fornece explicações detalhadas passo a passo de forma oral, em LIBRAS, bem como na forma escrita, relacionando o novo conceito ou palavra a uma representação pictórica.

4.3. Desenvolvimento do plano de aula

A proposta inicial abarcava a utilização de atividades que não foram aplicadas, pois, ao fazer o diagnóstico da aluna, constatou-se que a mesma não conseguiria realizar. Desse modo, optou-se pela utilização de materiais concretos, como material dourado, quadro de tampas, tabuada móvel e ábaco.

Nas primeiras aplicações a aluna rejeitou os materiais, pois entendia que, por estar no 8º ano, o material era utilizado por crianças menores. Entretanto, no decorrer das aplicações, foi se familiarizando com o material e, por fim, pedia para usá-lo, pois pode perceber que, com o auxílio dos materiais, o processo era mais eficaz.

O primeiro encontro se dedicou a fazer um diagnóstico do nível de aprendizagem da aluna sobre a multiplicação. O material de contagem serviu como um base para a aluna compreender e realizar as atividades propostas.

Assim, foram oferecidos alguns cálculos multiplicativos no quadro e solicitado que ela resolvesse da maneira que achasse melhor. A proposta da aula era saber de que forma ela resolveria as operações básicas da multiplicação.

Em relação ao primeiro cálculo, a aluna sorriu e afirmou que era muito fácil, conseguindo resolver de forma rápida e com facilidade. Em relação à multiplicação contendo centena e dezena de milhar, foi percebida uma dificuldade para a realização da situação proposta e, no último cálculo a aluna demonstrou muita dificuldade, mesmo consultando a tabuada e utilizando os dedos no processo de contagem.

Foi possível perceber que os conhecimentos prévios que a aluna demonstrou ter estão relacionados à aprendizagem mecânica, ou seja, a memorização da tabuada, pois a todo momento se reportava à descrição da mesma para resolver o algoritmo apresentado. A utilização dos dedos demonstra uma segurança na hora de conferir se o resultado estava certo, apelando para o visual, contudo, precisava repetir várias vezes a contagem.

A proposta do segundo encontro foi a seguinte: a aluna deveria completar a tabuada e a seguir responder os cálculos ao lado, como mostra a imagem a seguir. Para responder ao exercício foram utilizados tampinhas e pratinhos. A aluna recebeu a folha de atividade e os materiais concretos, sendo explicado que são 4 pratos, pois iriam completar a tabuada do 4. A primeira expressão a ser completada refere-se a 4×0 .

Foi explicado que o número de pratos não mudaria somente o número de tampas e, ao somarem, iriam ter o resultado de determinada multiplicação. Essa atividade realizada com material concreto para construir a tabuada, mostrou a multiplicação como sendo uma adição de parcelas iguais, sendo assim, fez do multiplicando uma medida e do multiplicador um simples operador sem dimen-

são física. O conceito multiplicativo foi explicado com o material de contagem. No início, houve uma resistência, mas, no decorrer das atividades, a aluna conseguiu perceber o quanto este recurso a auxiliava para acertar os resultados. Todas as atividades propostas foram realizadas com êxito.

No terceiro encontro, a aula teve como objetivo a descoberta do multiplicador e o multiplicando, de acordo com o resultado dado, buscando resgatar na aluna a ideia de que alguns resultados podem ser obtidos de formas diferentes. Para auxiliar no desenvolvimento da atividade proposta, foi apresentado o material de apoio para contagem, tampinhas e pratinhos. A aluna poderia manuseá-los e verificar as possíveis multiplicações com o mesmo resultado, mas ela desenhou no quadro a representação simbólica das multiplicações. O primeiro resultado a ser analisado pela aluna foi 4. A aluna, ao trabalhar com essas multiplicações pode perceber que o resultado 4 apareceu na tabuada mais de uma vez, figurando nas tabuadas do 1, do 2 e do 4. Embora o resultado seja igual, 1×4 e 4×1 são operações distintas, ou seja, têm um significado diferente, se contextualizadas. A aluna desenvolvia as atividades propostas em cada encontro e interagiu com a pesquisadora, explicando como realizou as atividades e o que entendeu sobre o conteúdo.

No quarto encontro, a aula tinha como objetivo ensinar a multiplicação de números naturais com o uso do material dourado e tornar significativa a aprendizagem desta operação aritmética. O material dourado foi apresentado à aluna e explicado todo o sistema de numeração decimal. Para representar os números naturais, foram utilizados alguns exemplos com o material dourado, mostrando à aluna que a atividade possuía três espaços retangulares e sendo explicado que o espaço mais à direita, comprido e estreito, é a representação das unidades. O retângulo mais largo que está no meio é o local onde serão colocadas as peças que representam dezenas e o quadrado mais à esquerda é o local onde serão dispostas as placas de centenas. A aluna entendeu, mas achou mais trabalhoso e complicado o uso desse material, pois na hora da contagem ela se perdia e tinha que começar tudo novamente. Talvez por isso, não mostrou muito interesse no desenvolvimento das atividades propostas.

No quinto encontro, a aula teve como objetivo ensinar a multiplicação de números naturais com o auxílio do ábaco, comparar e ordenar os números naturais pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional). Para tornar significativa a aprendizagem desta operação, compreendendo os princípios do sistema de numeração decimal, buscou-se desenvolver a formação da centena e o valor posicional dos algarismos no número, relação entre as ordens que compõem o número.

Neste estudo, utilizou-se, o material dourado, que pode ser empregado para ensinar as quatro operações, sendo considerado muito proveitoso para o ensino da multiplicação, pois esta é exibida de maneira visual, além de permitir que o aluno entenda verdadeiramente qual número é o multiplicador e qual é o multiplicando (ABREU; NUNES; DYSMAN, 2020). Entretanto, a aluna não demonstrou interesse e foi a atividade que apresentou menor resultado positivo.

Também foi utilizado o ábaco, que é uma ferramenta clássica, que consiste em uma moldura simples com miçangas, tornando-a portátil e flexível no uso. É utilizado mundialmente para ensinar aritmética básica nas salas de aula, sendo útil porque ajuda a desenvolver a velocidade e a precisão dos cálculos. Ele pode ser usado para fornecer uma base sólida para cálculos matemáticos como adição, subtração, multiplicação e divisão, bem como para realizar cálculos envolvendo frações e decimais (MORAES, 2017).

Neste estudo, a utilização do ábaco foi proveitosa, pois a aluna conseguiu compreender a sua utilidade na realização dos cálculos propostos, sendo possível perceber que, quanto mais familiarizada estava com a ferramenta, melhor desenvolvia as multiplicações solicitadas.

De acordo com Moraes (2017), usuários habilidosos do ábaco são capazes de realizar cálculos mentais rápidos e precisos usando imagens visuais dos objetos manipuláveis. Também é possível observar melhorias na habilidade numérica, com desempenho melhor em testes de velocidade e precisão de cálculo, em comparação com aqueles alunos que não foram treinados para o seu uso.

A aluna participante deste estudo conseguiu compreender a abordagem para resolver a multiplicação. Antes dos encontros, a aluna usava poucas palavras e não conseguia alcançar os mecanismos necessários para resolver uma multiplicação. Após os encontros, foi possível observar que a aluna respondia com mais segurança usando mais palavras e desenhos, que demonstraram de forma significativa como ela entendia a multiplicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender o processo de construção do conceito multiplicativo por um estudante surdo, no contexto de uma sala de aula bilíngue, tendo constatado que somente com informações orais e escritas não se tem conseguido que a aluna compreenda o conteúdo. Entretanto, uma intervenção direcionada, utilizando materiais concretos, pode apresentar resultados positivos, além de motivar a aprendizagem.

Ao se verificar os conhecimentos de multiplicação que a aluna surda possui, detectou-se que a mesma não conseguia realizar operações simples, mesmo utilizando os dedos para a contagem.

Para descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor para trabalhar o princípio multiplicativo junto ao aluno surdo, foram realizadas observações de aula e entrevista, onde se constatou que as atividades realizadas em sala de aula são inclusivas e que a aluna participa ativamente das mesmas. No entanto, segundo relato do professor, este, bem como os demais profissionais, necessita de capacitação para conseguirem uma boa comunicação com a aluna.

Ao verificar a apropriação do conceito multiplicativo pelo estudante surdo após o desenvolvimento do plano de aula, foi possível constatar que a aluna alcançou os objetivos propostos, compreendendo os mecanismos utilizados para a operação. Também foi possível observar que, quanto mais acertos nas tarefas, mais a aluna se motivava e se empolgava em realizá-las.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. S.; NUNES, C. G.; DYSMAN, M. **Multiplicação com Material Dourado**. Disponível em: <http://matematicacomvida.uff.br/2020/01/23/multiplicacao-com-material-dourado/>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ARROIO, R. S. et al. Ensino de matemática para o aluno surdo: revendo concepções e construindo paradigmas. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 248-269, 2016.
- ASSIS, C. A língua Escrita e a cognação Matemática dos surdos. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - ENEM, 12., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Saberes docentes e o ensino de matemática para surdos: desencadeando discussões. In: ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. (Orgs.). **Educação matemática inclusiva: estudos e percepções**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- CORRÊA, G. A.; MILLI, E. P.; THIENGO, E. R. Educação matemática inclusiva no cenário capixaba: experiências de pesquisa no Programa EDUCIMAT. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Ed. Educimat, p. 151-165, 2022.
- COUTINHO, M. D. M. C. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de Matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- FIGUEIREDO, R. S. L. **Processos de verificação e validação da amplificação em crianças com deficiência auditiva: Índice de Inteligibilidade de Fala - SII - e comportamento auditivo**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FORTES, J. V.; THIENGO, E. R. Experiência no ensino de matemática entre estudantes surdos. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 10, n. 1, p. 42-56, 2021.

LIMA, D. M. R. et al. Competências de leitura e vocabulário em Libras em escolares surdos. **Rev. Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 156-167, 2020.

MORAES, J. C. P. Jogos Abacus e composição e o sistema posicional para alunos surdos: olhares de professores num curso de libras. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 4, n. 2, p. 87-105, 2017.

MUCK, G. F. **O status da LIBRAS e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A.; FRIZZARINI, S. T. Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

PINHEIRO, P. H. L. **Educação bilíngue para surdos: uma proposta de organização do espaço e formação**. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.

PIZZANO, G. W. **Atividades para Terapias de Reabilitação Auditiva e Dificuldades de Aprendizagem**. Curitiba: Booktoy, 2016.

QUADROS, R. M. O BI em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, V. C. et al. O Papel do Professor na Educação Inclusiva de Alunos Surdos no Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2020.

SOUZA, L. J.; MARIANI, R. C. P. Números reais no contexto de uma comunidade escolar surda: um estudo com ênfase em registros figurais. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 7, n. 1, p. 138-167, 2020.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas da matemática na escola elementar. Curitiba: UFPR, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANQUETA, M. E. M. T. **Uma Investigação com Alunos Surdos do Ensino Fundamental**: O Cálculo Mental em Questão. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2015.

O USO DE SMARTPHONE COMO RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL

Maycon Gama Ribeiro
Sara Dousseau Arantes

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, diversas tecnologias foram desenvolvidas para melhorar a comunicação e a transmissão do conhecimento, buscando vencer as barreiras da distância geográfica e do tempo. O desenvolvimento dos dispositivos móveis foi impulsionado pela necessidade de se comunicar para atender aos anseios da guerra e do comércio (GOGGIN, 2016). O telefone celular é o dispositivo móvel mais difundido no mundo, desenvolvido em 1973 pela empresa Motorola, nos Estados Unidos, baseando-se na tecnologia do rádio (REID, 2018).

Pesquisas do IBGE (2016) apontam que o smartphone, pela primeira vez, é considerado o principal aparelho de acesso à internet nos domicílios brasileiros, superando os microcomputadores. O avanço dessa tecnologia também invadiu o âmbito educacional, principalmente durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19), vivenciada pela população mundial durante o ano de 2020, uma vez que, diante do isolamento social, os recursos tecnológicos apresentaram-se como uma forma eficaz de aproximação de professores e alunos.

Diante disso, pode-se afirmar que os responsáveis legais pelos alunos e a própria escola possuem importante papel para que as gerações passadas e vindouras, sobretudo a geração Alfa (crianças nascidas a partir de 2010), usem com sabedoria os dispositivos digitais, contribuindo para a alfabetização digital (NUR; RUSNALI, 2021).

Nesse sentido, o presente artigo objetiva trazer relevantes apontamentos a respeito do uso do smartphone como ferramenta pedagógica no processo educacional de ensino e aprendizagem, de maneira a salientar a importância de se desen-

volver habilidades tecnológicas como ferramentas de aprendizagem. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, objetivo descritivo e com aplicação de procedimento bibliográfico.

A título conclusivo, pode-se inferir que a utilização da tecnologia dos aparelhos smartphones dentro da sala de aula pode se tornar uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, desde haja, por parte do professor, adequado planejamento e treinamento antecipados.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história da humanidade, os seres humanos desenvolveram diversas estratégias para se comunicarem de modo mais eficiente, buscando vencer as barreiras da distância geográfica e do tempo. Durante muito tempo a comunicação a longa distância era feita por meio de documentos enviados pelos correios, ficando restrita a linguagem escrita. No entanto, o desenvolvimento do telégrafo em 1790, na França, possibilitou a transmissão de sinais, códigos e mensagens, além de notícias, informações e entretenimento (GOGGIN, 2016).

A telegrafia evoluiu para o telefone, cujo protótipo foi lançado nos Estados Unidos em 1876, por Alexander Graham Bell (REID, 2018). O telefone era instalado nos escritórios, residências ou postos públicos e conectados por meio de fios de cobre ligados a um sistema central. A comunicação por voz expande inicialmente para fins comerciais, mas rapidamente conecta milhares de pessoas em todo o mundo, embora a necessidade de fios para transmitir a informação limitava a comunicação em movimento (GOGGIN, 2016).

A tecnologia do rádio foi predecessora do telefone celular desenvolvido por Martin Cooper da Motorola nos Estados Unidos em 1973 (REID, 2018). No entanto, as primeiras redes celulares tornaram-se disponíveis como um serviço apenas em 1979 no Japão, em 1981-1982 nos países escandinavos e em 1983 nos Estados Unidos (GARCIA-VICENTE, 2021).

O primeiro aparelho celular titulado *smartphone* surgiu nos anos 2000. Contudo, de acordo com Hanini (2017), teve seu lançamento somente em 2007 como sendo um celular com todas as características de um *smartphone*, definido este como um dispositivo móvel, portátil e híbrido (LEMOS, 2013). Utilizava a transmissão de rádio analógica e ficou conhecido como celular de primeira geração (1G), realizava funções extremamente básicas, limitado apenas a chamadas de voz, grandes e pesados (REID, 2018).

A explosão no uso dos telefones celulares ocorre quando a transmissão analógica é substituída pela digital, em 1990, dando início aos celulares de segunda geração (2G), cuja qualidade do som era melhor e incluía serviço de dados (Internet) e mensagens de texto SMS (REID, 2018). Os celulares de terceira (3G) e quarta geração (4G) ficaram progressivamente menores e com maior velocidade de conexão devido à alteração na transmissão dos dados pela banda larga móvel e depois para redes IP, respectivamente nas linhas 3G e 4G (REID, 2018).

A grande mudança nos dispositivos móveis acontece quando recursos avançados de computação são incorporados ao telefone celular, dando origem aos telefones inteligentes: os *smartphones* (SHEIKH et al., 2013). O primeiro protótipo do que viria a se tornar um *smartphone* foi o “Simon Personal Communicator”, lançado pela empresa IBM em 1994 como um assistente digital pessoal (PDA) que possuía tela sensível ao toque, podia enviar e receber e-mails e fax e tinha vários outros aplicativos, embora um navegador da web não fosse fornecido (REID, 2018).

Os *smartphones* entraram novamente no mercado em 2002, quando a empresa BlackBerry, integrou seu pager a um telefone celular (REID, 2018). Os pagers interativos foram comercializados em 1996 pela BlackBerry, principalmente para fins comerciais, além da função agenda, calendário, calculadora, enviar e receber e-mail, sistemas operacionais foram desenvolvidos, como o Android do Google comercializados a partir de 2008 (REID, 2018).

O *smartphone* é o dispositivo mais próximo dos seres humanos e cresce cada vez mais a relação de companheirismo entre os usuários e seus dispositivos

(CAROLUS et al. 2018). Para entender os estudantes do século XXI, é preciso entender as características dessa geração. Segundo McCrindle (2014) o termo geração, é original do Latim, generatio, sendo o espaço de tempo que dura entre o nascimento dos pais e o nascimento dos filhos, o qual durava aproximadamente entre 20 e 25 anos, com características específicas.

O começo dessa classificação foi a partir dos chamados Veteranos, nascidos até 1946. Após vieram os Baby Boomers, de 1946 até 1964, Geração X, de 1965 a 1979 e Geração Y, de 1980 a 1994. Com a virada do século, proveniente dos avanços das tecnologias, nosso corpo social passou a ter continuas mudanças culturais, sendo 20 anos, logo, um período muito extenso com muitas transformações.

Além disso, as pessoas têm filhos cada vez mais tarde, adiando esse intervalo de tempo. Por essa razão, “[...] hoje as gerações são definidas sociologicamente e não biologicamente” (MCCRINDLE, 2014, p.1). “Na sequência, surge a Geração Z, de 1995 a 2010, seguida pela Geração Alpha, de 2010 até hoje” (MCCRINDLE, 2014, p. 6-7).

Os jovens da geração Z, chamados de Nativos Digitais, são aqueles que integraram as tecnologias em suas vidas, como os smartphones, que não são usados apenas com a intenção fazer ligações, mas para se comunicar por mensagens de texto, áudio, videochamada, fotografar, calcular, despertar, entre outras funções do dia a dia (MCCRINDLE, 2014). “Esta geração conhecedora da Internet e tecnologicamente alfabetizada foi moldada para multitarefa. Eles se movem rapidamente de uma tarefa para outra, muitas vezes colocando mais valor na velocidade do que precisam” (MCCRINDLE, 2014, p. 71-72).

A geração Alpha vem trazendo renovações nas sociedades. Além das particularidades das potencialidades tecnológicas da Geração Z, segundo McCrindle (2014, p. 225-226), “[...] Alpha será a maior geração, a mais tecnologicamente consciente, a mais conectada globalmente e a mais influente.” Percebe-se que esses não precisaram fazer curso de informática para manipular as tecnologias digi-

tais. Na maior parte dos casos, não conheceram o mundo sem essas ferramentas no cotidiano e, por isso, tendem a ter mais facilidade em usar as mesmas.

Além disso, “o treinamento sensorio, perceptivo e mental, que o acesso contínuo a essas mídias produz, traz como consequência inevitável que esses sujeitos aprendam de modo muito distinto daquele em que foram formadas as gerações anteriores” (SANTAELLA, 2013, p. 298). Isso significa que o contato contínuo com as tecnologias digitais os fazem receber variados estímulos que influenciam no seu desenvolvimento de maneira integral. Logo, “[...] a Geração Alpha será a geração mais inconstante de empregos, terão uma média de seis carreiras ao longo da vida” (MCCRINDLE, 2014, p. 226). E ainda ultrapassarão a Geração Z no que diz respeito à educação, sendo inseridas em um novo processo de aprendizagem.

Quanto ao sistema de ensino brasileiro, vale acrescentar que sua estrutura é definida por duas legislaturas principais: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – e as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 – que dentro do Capítulo III determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC está prevista na LDB como um conjunto de orientações de aprendizagem dos alunos para atingir metas educacionais. Ou seja, ela busca garantir que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos básicos e indispensáveis, independentemente de onde vieram ou suas condições de estudo. Conjuntamente ao artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que diz: cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que concordem com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais (BRASIL, 1996). O Art. 2º da LDB afirma que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é desenvolver pessoas para exercerem a cidadania e qualificá-las para o trabalho.

Ocorre que, no Brasil, em março de 2020, as redes de ensino públicas e privadas suspenderam temporariamente as aulas, em combate à pandemia do novo corona vírus chamado de COVID-19, que assolou o mundo no início do ano de 2020, o que levou uma paralisação mundial. Assim, as soluções de ensino remoto através da utilização da tecnologia digital foram extremamente importantes para enfrentar as demandas emergenciais. O Ensino remoto, utilizado atualmente em caráter emergencial no Brasil, assemelha-se a (EAD) apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial (COSTA, 2020).

Os profissionais da educação precisam se atualizar para se inserirem nas novas transformações que as novas tecnologias impõem ao longo do tempo, e as necessidades que a educação exige. “A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse” (BACICH, 2015, p. 31).

Com a evolução das tecnologias, aumentaram os recursos e ferramentas disponíveis para os professores, que tornam imprescindíveis na educação. Todos os ambientes escolares foram alterados com esses avanços tecnológicos, portanto, o simples giz, quadro negro, lápis e caderno, já não são mais os únicos instrumentos que podem ser usados em sala de aula, tanto por alunos quanto professores.

A BNCC enfatiza a necessidade de preparar os alunos para viver e atuar em um mundo marcado pela integração de tecnologias digitais (BRASIL, 2018). Ou seja, as aulas, devem promover o pensamento computacional e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos referentes ao mundo e a cultura digital, incluindo o uso de smartphones.

As novas tecnologias já estão inseridas no mundo atual, o que nos coloca em dúvida é como trabalhar com estes alunos que estão cada vez mais inseridos neste meio. Não se pode simplesmente fingir que elas não existem, deve-se buscar meios para utilizá-las. Esses são impactos muito fortes para muitos educadores

de outra geração, resistentes às mudanças e a aprender a trabalhar incluindo esses novos meios em seus planejamentos (KALINKE, 2003).

O Estado do Espírito Santo reconhece a importância da inserção tecnológica na educação, revogada a Lei Nº 8.854 de 22/04/2008 que proibia o uso de telefones celulares em salas de aula, pela aprovação da nova Lei 10.506/2016, publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo. Foi reconhecido também que a tecnologia é uma ferramenta didático-pedagógica na sala de aula do Séc. XXI, compreende assim a necessidade de aprender a lidar com as novas formas de informação e de aquisição do conhecimento; cabendo às instituições definir seus critérios de uso.

Segundo a pesquisa TIC¹ Educação 2019 divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), grande parte dos alunos de escolas urbanas é usuária de Internet (83%), 88% na região Sudeste, 87% no Sul e 86% no Centro-Oeste. Nas regiões norte (73%) e nordeste (78%), no entanto, a porcentagem de alunos com acesso à Internet é menor.

O telefone celular é utilizado para acessar a rede por 98% dos alunos, sendo este o único dispositivo de acesso para 18% dos respondentes. O acesso exclusivo pelo celular foi maior entre os alunos que residem nas regiões Norte (25%) e nordeste (26%) e entre os estudantes de escolas públicas urbanas (21%), dados que evidenciam desigualdades nas condições e nas oportunidades de uso das tecnologias entre os estudantes.

Em relação à presença de outros dispositivos de acesso à rede nos domicílios, 29% dos alunos de escolas urbanas contam com um tablet em casa, 35% com um computador de mesa e 41% com um computador portátil. Além disso, 39% dos alunos de escolas públicas não possuem nenhum desses dispositivos em casa, o que pode dificultar a realização de atividades pedagógicas de forma remota.

1 TIC Educação 2019 é o nome da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

A secretaria de educação do estado do Espírito Santo desenvolve ações para inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação, com recursos didáticos dos professores e estratégia de Política Pública de Inclusão Digital, partindo de uma definição da metodologia do ensino híbrido e metodologias ativas, dentre as ações propostas pelo Sedu Digit@l estão: Reforço da aprendizagem e aprofundamento dos estudos via plataforma de busca de conteúdos digitais; Pré-Enem Digit@l; EJA e CEEJA Digit@l e Plataforma de Cursos (PROGRAMA SEDU DIGITAL, 2021).

Portanto, para o professor se apropriar dos conhecimentos tecnológicos e atuar na mediação do processo do ensino-aprendizagem, torna-se necessário a capacitação docente continuada. Neste sentido, pesquisas são necessárias para conhecer o comportamento dos profissionais ligados à educação, para poderem atuar de maneira efetiva, na alfabetização digital.

É de extrema importância falar sobre alguns dos problemas enfrentados no sistema educacional brasileiro, apesar da Constituição Federal definir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206) como alguns dos princípios orientadores do ensino. Isso pressupõe a existência de prédios com infraestrutura adequada para a garantia de acesso, bem como recursos para o trabalho pedagógico e para a permanência dos alunos até a conclusão da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou o dever do Estado de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, art. 4º).

Sabe-se que o Brasil é marcado por uma série de desigualdades que ocorrem desde a sua descoberta, considerado o sétimo país com mais desigualdades do mundo, conforme o último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realizado em 2019. A desigualdade social pode ser notada através das rendas, quando comparadas às dos mais ricos com as dos mais pobres.

O acesso a serviços básicos de sobrevivência, à cultura e a escola também são fatores importantes que deixam explícitas as injustiças sociais, tendo em vista que muitas pessoas no Brasil não conseguem ter acesso à saúde e educação de qualidade, muitas são as que estão desempregadas e ainda há aquelas que acabam passando fome.

Logo, acabar com a desigualdade, ou ao menos amenizá-la, se torna um grande desafio em um país que acaba excluindo uma enorme parte significativa de sua população de terem acesso às condições básicas de vida humana. A tática para uma redução de pobreza demandaria o aumento da renda per capita ou a igualdade na distribuição de renda, como reforça Freire, "[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica" (FREIRE, 1984, p. 89).

Portanto, faz-se de extrema importância que todas as pessoas sejam conscientizadas sobre sua classe social e as desigualdades que perpetuam na sociedade, para que, assim, possam tornar-se seres críticos e dispostos a lutarem pela transformação da realidade em que estão ali inseridos.

Nas escolas públicas ocorrem muitos problemas que acabam ficando nítido a todos, seja por salas de aulas que são geralmente lotadas, a infraestrutura das escolas que sempre necessita de manutenções, sendo raramente efetivadas, não há materiais e recursos suficientes para que os professores realizem tudo o que desejam e os alunos não são cobrados de maneira que se sintam na responsabilidade de aprender efetivamente, carregando com eles muitas defasagens ao longo da vida escolar, tornando a qualidade do ensino bem menor quando comparada ao ensino privado.

Isto passa uma ideia bem clara sobre as diferenças que existem, as desigualdades entre as escolas mostram se perceptíveis na maneira em que ela é mantida com investimentos. Os investimentos em educação impactam de maneira diferenciada as escolas com menores e maiores níveis de infraestrutura, reforçando a necessidade de uma distribuição mais eficiente de recursos.

Já nas escolas particulares, geralmente, a qualidade da infraestrutura e os recursos disponíveis são melhores. O ambiente é favorável ao aprendizado, e o ensino é significativo para os alunos. Na maioria das vezes, eles já saem da escola prontos para enfrentarem um vestibular e ingressarem na faculdade. Mas é preciso deixar claro que esses alunos, geralmente, pertencem a famílias de classe econômica alta, que possuem condições para pagarem a mensalidade escolar (PEROSA, 2017).

A escola acaba se tornando um lugar de reprodução das estruturas sociais, denotando assim as desigualdades presentes entre os alunos. Isso fica ainda mais claro quando se refere ao capital cultural que os alunos carregam em seu interior.

Sabendo disso, o capital cultural corresponderá à vivência que cada aluno carrega e variará de acordo com cada classe social. Por exemplo, um aluno com classe social alta leu muitos livros, fez viagens e frequentou teatros, e aquele aluno com classe social baixa pode nunca ter tido nenhuma dessas oportunidades. Isso acarreta um desempenho escolar diferente para cada aluno. Assim, não é só o dinheiro que pode ser concentrado, mas também a cultura. Então, a escola acaba eternizando a desigualdade porque acaba explicitando as diferenças entre os alunos.

É também nas escolas que se reproduzem as relações sociais, os professores tendem a seguir o currículo e o Estado é governado pela classe dominante. Com isso em mente, é importante ressaltar que o currículo deve ser seguido, porém, o professor não necessita parar por aí, o professor deve ir além.

Segundo Soares (2006), reconhece-se na literatura educacional que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno. Assim, ter uma infraestrutura condizente melhorada nas escolas públicas, favorece a inclusão tecnológica, pois assim a escola estará melhor engajada para oferecer aos alunos novas experiências que podem ser vivenciadas dentro da sala de aula, tornando estes alunos a cada dia mais apto para o mercado de trabalho.

Ter uma infraestrutura satisfatória para os alunos nas escolas pode melhorar a aprendizagem, propiciando aos discentes a possibilidade de uma vivência prática, de maneira atraente e mais estimulante. Dessa maneira, é indispensável que os alunos tenham alternativas além das aulas tradicionais, aumentando o interesse deles em passar um tempo maior no colégio. Neste sentido, o uso e a inclusão de novas tecnologias digitais, em especial o smartphone, permite favorecer a inclusão tecnológica na escola.

Neste aspecto, as instituições de ensino deverão contemplar em sua Proposta Político-Pedagógica (PPP) e Regimento Escolar a inserção do uso do telefone celular no espaço da sala de aula articulado com o desenvolvimento do currículo escolar e no desenvolvimento das competências tecnológicas exigidas no Séc. XXI.

A utilização do smartphone dentro da sala de aula, levanta muitas discussões no corpo docente. Existem pessoas que defendem o seu uso como uma ferramenta pedagógica, já outros relatam que pode atrapalhar o andamento das aulas. Existem muitas pesquisas que demonstram que entre os benefícios e os prejuízos do smartphone em sala de aula, professores e pesquisadores aprovam seu uso como uma ferramenta pedagógica.

O uso do smartphone no ensino superior é uma realidade e pode ser considerada uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem. O smartphone é um meio eficaz de aprendizagem e comunicação fora do campus com colegas e alunos, assim como bastante útil para explicar tópicos complexos, devido à facilidade de compartilhamento de conteúdo audiovisual disponível na Internet (IQBAL; BHATTI, 2020).

Segundo Silva e Correa (2014, p. 30), a tecnologia pode colaborar para a criação do pensamento crítico e participativo dos jovens, os autores destacam o universo digital que pode ser “explorado como forte aliado na educação”. Usar o smartphone em sala de aula é algo substancial a favor do professor, permitindo desenvolver o interesse dos alunos em aprender os conteúdos curriculares, já que

o aparelho já faz parte do cotidiano deles. O uso do smartphone com finalidades educacionais pode ser uma alternativa para tornar o processo de ensino mais eficaz (PIVA JUNIOR, 2013).

Uma experiência realizada em 2016, com o uso do smartphone na disciplina de Artes Visuais, teve como proposta a produção de fotografias com o uso de smartphones em sala de aula (SOUZA, 2019). Foi promovido o conhecimento sobre fotografia e o desenvolvimento de um olhar estético por parte dos alunos, tanto pela apresentação de imagens nas aulas, quanto pela produção de imagens feita pelos mesmos. Em outro estudo, teve a finalidade de apresentar aplicativos móveis de smartphone que possuam potencial uso no ensino de Química (FIRMINO et al., 2019). Após a análise, observou-se que possuem potencial para serem usados pelo professor para auxiliá-lo nas aulas de Química.

É preciso ter alguns cuidados quanto ao uso dos smartphones ao utilizar simulações para demonstrar certos fenômenos, pois uma vez que os aplicativos podem não reproduzir esses fenômenos com fidelidade, por sua complexidade ou para facilitar o entendimento, e com isso gerar prejuízo na aprendizagem dos alunos (MEDEIROS; MEDEIROS, 2002). Além disso, o tamanho reduzido dos dispositivos, distração dos alunos, perda de tempo e falta de capacitação, suporte e conhecimento técnico foram os fatores mais limitantes para a adesão dos smartphones na educação superior (IQBAL; BHATTI, 2020).

As tecnologias, principalmente a digital, propiciam um contínuo fluxo de transformações tanto da realidade onde estão inseridas, quanto das próprias tecnologias ao se defrontar com a realidade e que criam “novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 1999, p. 22).

Assim, é necessário destacar a inclusão dos smartphones como ferramenta de apoio pedagógico. O uso de tecnologias na educação, em especial os smartphones que podem ser um facilitador da aprendizagem, prendendo a atenção e motivando os alunos, tornado as aulas bem mais atrativas com atividades en-

volventes. Os smartphones devem ser usados a favor da educação, despertando a curiosidade dos estudantes e a autonomia na aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

Por meio deste estudo foi possível ratificar a importância da inclusão digital e uso de tecnologia (em especial o smartphone) no ambiente escolar, uma vez que até o própria legislação correlata determina que “[...] é reconhecido que a tecnologia é uma ferramenta didático-pedagógica na sala de aula e deve ser implementada nas escolas”, de acordo com a Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo decreto estadual do estado do Espírito Santo, na Lei nº. 10.506/2016.

Dito isto, é imprescindível que todas as escolas estejam cientes quanto aos documentos normativos, para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, as referências obrigatórias para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, Ensino Fundamental e ensino médio no Brasil. Essas ações coletivas podem ser organizadas pelo diretor e pedagogo nos momentos de planejamento com os professores e podem fazer parte do cronograma de ações da escola.

É cediço que as escolas têm o dever de melhorar suas estruturas, tendo em conta as suas condições físicas e econômicas, de forma a capacitar os seus docentes e proporcionar aos seus alunos oportunidades que gerem genuinamente o interesse pelas disciplinas leccionadas.

Percebe-se, sobretudo, a importância de o professor conhecer as possibilidades metodológicas que o uso do smartphone pode trazer na sala de aula, não deixando de lado uma formação continuada de qualidade para garantir o êxito do processo de desenvolvimento dos alunos.

Espera-se que os resultados obtidos neste estudo, possam ajudar gestores e professores a refletirem sobre a importância das leis que defendem o uso de tec-

nologias em sala de aula, motivando novas práticas de ensino como a utilização de metodologias ativas, que permitem consolidar mudanças em caminhos alternativos e eficazes na prática docente, ao considerar este (smartphone), como um importante aliado a educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 386 p. ISBN 978-85-8429-049-9.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CAFARDO, Renata. Educação a distância para alunos de escolas públicas deve ser feita por meio de celulares. **Estadão**. São Paulo, 19 mar. 2020. O Estado de S. Paulo. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FIRMINO, Eduardo da Silva; SAMPAIO, Caroline de Goes; GUERRA, Marcelo Henrique Freitas Saraiva; NOJOSA, Antonia Clarycy Barros; SALDANHA, Gabriela Clemente Brito; VASCONCELOS, Ana Karine Portela; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Aplicativos móveis para uso no ensino de química: uma breve revisão. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 1-14, maio 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1127>. Acesso em: 03 dez. 2021.

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

GARCIA-VICENTE, Nicolas; GARCIA-SWARTZ, Daniel D.; CAMPBELL-KELLY, Martin. What do we know about duopolies? Insights from the his-

tory of cellular phones. **Telecommunications Policy**, Amsterdã, v. 46, n. 2, mar. 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0308596121001634>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Escolas estão mais presentes nas redes sociais, mas plataformas de aprendizagem a distância são pouco adotadas**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-de-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/>. Acesso em: 20 ago. 2022

GOGGIN, Gerard. Making Voice Portable: The Early History of the Cell Phone, Cell Phone Culture. In: FARMAN, Jason (org.). **Foundations of mobile media studies: essential texts on the formation of a field**. New York: Routledge, 2016. p. 1-20. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315646664-6/making-voice-portable-early-history-cell-phone-cell-phone-culture-gerard-goggin-2006-gerard-goggin>. Acesso em: 24 dez. 2022.

HANINI, Rafael Mustafa Mello El. **A influência do advento dos smartphones na dinâmica de concorrência da indústria de telefonia móvel de 2007 a 2015**. 2017. 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal do Pampa, Sant'Ana do Livramento, 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/1990>. Acesso em: 15 jul. 2022. http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/35216/1/12773_Binder.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

IQBAL, Shakeel; BHATTI, Zeeshan Ahmed. A qualitative exploration of teachers' perspective on smartphones usage in higher education in developing countries. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 29, jul. 2020. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00203-4>. Acesso em: 02 jan. 2022.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do Século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LE MOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MCCRINDLE, Mark. Beyond Z: meet generation alpha. In: MCCRINDLE, Mark (org.). **The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations**. 3. ed. Austrália: McCrindle Research Pty Ltd. 2014.

MEDEIROS, Alexandre; MEDEIROS, Cleide Farias de. Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, p. 77-86, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/4gsZ3kVfMKNxGzMcyRBZzFq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PEROSA, Graziela Serroni; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NL8BcBncV-fnFCZpjcvsDYHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

PIVA JUNIOR, Dilermano. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. São Paulo: Saraiva, 2013.

REID, Alan J. A brief history of the smartphone. In: REID, Alan J. (org.). **The smartphone paradox: our ruinous dependency in the device age**. London: Palgrave Macmillan Cham, 2018. p. 35-66. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-94319-0_2. Acesso em: 03 jan. 2022.

RUSNALI, A. Nur Aisyah. Alpha Generation and Digital Literacy for the Future of the Nation. **Palakka: Media and Islamic Communication**. Vitória, v. 2, n. 2, p. 110-119, dez. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/FAESA/Downloads/2302-6001-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FAESA/Downloads/2302-6001-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SEDU [Site institucional]. Vitória, c2015-2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/sedu-digit-l>. Acessado em: 20 mar. 2022.

SHEIKH, Aijaz Ahmad; GANAI, Prince Tehseen; MALIK, Nisar Ahmad; DAR, Khursheed Ahmad. Smartphone: Android vs IOS. **The SIJ Transactions on Computer Science Engineering & its Applications (CSEA)**, v. 1, n. 4, p. 141-148, set./out. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335221195_Smartphone_Android_Vs_IOS. Acesso em: 02 jan. 2022.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. 2014. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 23-35, jun. 2014. Disponível em: <http://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-125, jan./mar. 2006. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Práticas pedagógicas em Artes Visuais com smartphone. **XVII Seminário de história da arte**, v. 01, n. 8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/17910/10838>. Acesso em: 13 mar. 2022.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES

*Rejane Fernandes das Neves
Josete Pertel*

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo o início e o fundamento desse processo educacional. O ingresso na creche ou na pré-escola define, quase sempre, o primeiro afastamento dos seus vínculos fraternos familiares para serem introduzidos a uma situação de sociabilização estruturada.

A Educação, em especial, no contexto da Educação Infantil pode promover o desenvolvimento e a mudança das características humanas, além do aprimoramento das habilidades existentes e o desenvolvimento da personalidade. Isso significa que para ocorrer essas mudanças há necessidade de haver educadores, ambientes educativos e materiais pedagógicos e educativos, além do apoio da família.

É importante ressaltar que a BNCC ao abordar a Educação Infantil, destaca que os direitos de aprendizagem são: expressar-se; conhecer-se; conviver; explorar; participar; e brincar (BRASIL, 2018). Assim sendo, faz-se necessário estimular a intencionalidade às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

As crianças aprendem em seus ambientes desde o momento em que nascem, e essa capacidade de aprender deve ser acionada, protegida, nutrida e liberada durante a primeira infância. As brinquedotecas oferecem oportunidades de aprendizagem inicial com base em jogos e demais brinquedos, mas para otimizá-las elas precisam de diretrizes para garantir uma aprendizagem qualidade

(DAWES; EBRAHIM; SELETI, 2013). Tais diretrizes são estruturadas por profissionais da área educacional e que precisam ser constantemente atualizadas e repensadas, cuja finalidade é garantir à criança a sua aprendizagem otimizada.

De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica produzido pelo Ministério de Educação (MEC), que trata de um documento técnico que tem por objetivo nortear o trabalho de educadores, professores e gestores na escolha, estruturação e manuseio de materiais, brinquedos e brincadeiras para creches, direcionando maneiras de ordenar os tipos de atividades, o espaço, os conteúdos e a variedades de materiais que no conjunto compõem valores humanos para uma educação infantil de qualidade em parceria com a Secretaria de Educação Básica este salienta que “para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade” (BRASIL, 2012, p.11). Assim sendo, as brincadeiras e brinquedos são dois componentes importantes que contribuem para o desenvolvimento das crianças nesses espaços escolares da educação infantil.

Sobre os valores humanos para a educação infantil, a BNCC enfatiza algumas habilidades, dentre elas, está a habilidade de demonstrar empatia pelos outros percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir, tendo como campo de experiências da BNCC o eu, o outro e o nós (BRASIL, 2018). Essa tratativa da BNCC quanto aos valores humanos na Educação Infantil não traz uma abordagem clara, motivo que me chamou muito a atenção e me despertou o interesse de buscar entender no contexto escolar entre as brincadeiras e brinquedos como está sendo conduzida essa aprendizagem junto às crianças na percepção dos professores e da família.

Os valores humanos em que as pessoas mantêm e baseiam sua conduta, são provavelmente o fator mais importante para decidir se apoiam ou não o desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo, esse fator também é o mais difícil de entender. O conjunto de princípios e regras que indicam às pessoas como elas devem se comportar em sua interação com os outros é chamada de

ética. A ética ambiental, é o conjunto de princípios e regras que indicam às pessoas como elas devem se comportar em sua interação com todo o mundo não humano (KOHÁK, 1998).

De acordo com a BNCC ressalta-se os “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurando, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 38). Logo, na educação infantil, as brincadeiras reforçam comportamentos positivos, tais como independência e ajudam a mudar comportamentos negativos, como egocentrismo (BALAT, 2012).

As brincadeiras infantis, às vezes chamadas de trabalho "por elas, promovem o desenvolvimento em todos os aspectos do crescimento. As brincadeiras são o melhor contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois são abertas e gratuitas, as crianças têm controle sobre elas, podem ser feitas sozinhas ou com outros, pode até ocorrer sem nenhum material ou equipamento e pode ocorrer em muitos ambientes.

A brincadeira vem naturalmente para as crianças, então faz sentido que elas aprendam com isso. Por meio de sua pesquisa, Piaget descobriu que as necessidades das pessoas para criar ordem em suas vidas são um impulso central Piaget, ele chamou isso de impulso para o equilíbrio, ou um estado de equilíbrio. Para atingir o equilíbrio, as pessoas têm tendências biológicas para se organizar e se adaptar (PIAGET, 1952). As brincadeiras infantis, às vezes chamadas de trabalho por elas, promovem o desenvolvimento em todos os aspectos do crescimento. As brincadeiras são o melhor contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois são abertas e gratuitas, as crianças têm controle sobre elas, podem ser feitas sozinhas ou com outros, pode até ocorrer sem nenhum material ou equipamento e pode ocorrer em muitos ambientes.

Enquanto as crianças realizam seus desejos ao brincar, elas ganham alguns valores humanos dentro do quadro de seus conhecimentos e experiências sem esta-

rem sob a influência de outros. Elas desenvolvem sua consciência e suas emoções, uma personalidade amorosa que pode se autorregular e realizar controle interno (BALAT, 2012; KOGLIN; PETERMANN, 2013). As crianças que jogam, são consideradas mais sociais, mais fáceis, mais criativas e abertas a compartilhar do que aquelas que não jogam (AKIN, 2016). Assim, verifica-se que alguns autores conseguiram estudar os valores humanos nessa fase da Educação infantil associadas ao brincar, mas não foi estudado a percepção por parte dos educadores e da família.

Além dos outros campos de desenvolvimento, os brinquedos fazem uma contribuição significativa para os valores humanos e a educação moral. Portanto, é muito importante se repensar os brinquedos e as brincadeiras, quando associamos estes à construção de valores humanos, tornando o ato de brincar um momento de muita atenção.

Os brinquedos têm uma estreita relação com educação, história, geografia, sociologia, psicologia, política, indústria e turismo, e em suma, com cultura. É possível ver claramente que nos museus de brinquedos estabelecidos no exterior, e recentemente na Turquia, os brinquedos são usados como método para o diagnóstico precoce de alguns transtornos, como dificuldade de aprendizagem e autismo (BAKIRCIOGLU, 2013; CAKAR, 2017).

Este artigo tem como objetivo, compreender como o brincar pode contribuir para a construção de valores humanos na educação infantil, na visão de professores, e busca responder o seguinte questionamento: como o brincar pode contribuir para a construção de valores humanos na educação infantil?

2. ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUANTOS AOS ESPAÇOS DA BRINQUEDOTECA

As brinquedotecas atuam como a construção do tecido social nas escolas, fazendo conexões sociais contínuas, intercâmbios e interações saudáveis. Ajudam a inculcar valores humanos morais também, como honestidade, retorno e compartilhamento. Um benefício a longo prazo que elas proporcionam é para o meio

ambiente. As crianças, ao compartilhar brinquedos em vez de comprar um para cada um, ajudam o meio ambiente, pois menos plástico ou outro material sintético será usado. Torna um estilo de vida mais verde e ecológico, assim sendo, trabalha com a reciclagem e o reuso das coisas.

De acordo com Kishimoto (2008), a aprendizagem por meio do ambiente da brinquedoteca, pode ser fácil e interessante jogando. Os brinquedos tornam o aprendizado mais prático além de desenvolver uma criança física e mentalmente. Eles ajudam na construção de habilidades como linguagem, habilidades cognitivas, pensamento científico, leitura e matemática. Ao mesmo tempo, os professores podem descobrir qual brinquedo interessa a criança para identificar sua área de interesse. Muitas brinquedotecas também têm brinquedos especiais para crianças com habilidades especiais. Existem muitas brinquedotecas que empregam especialistas em desenvolvimento infantil que ajudam crianças com necessidades especiais no ajuste e no trato com o mundo exterior.

As brinquedotecas oferecem oportunidades de aprendizagem precoce baseadas em jogos, mas, para otimizar elas precisam de diretrizes para garantir a qualidade do fornecimento de serviços. As crianças têm o direito de ter oportunidades e espaços seguros para brincar (KISHIMOTO, 2008). É necessário que as crianças tenham acesso a uma "dieta de brincadeira" equilibrada que permite tempo e espaço para brincadeiras físicas tais como: brincar com objetos, brincadeiras simbólicas, fingir ou brincar de forma dramática e brincar com regras. Como a brincadeira é uma atividade natural, as crianças tomam para ela espontaneamente – o que a torna uma poderosa ferramenta de aprendizagem.

Nas escolas participantes da pesquisa, as professoras relataram a rotina quanto ao uso da brinquedoteca. A professora Priscilla informa que utiliza o espaço com frequência de acordo com o tema proposto. Já a professora Tatiana, acredita que as atividades na brinquedoteca podem ocorrer de modo que sejam dirigidas ou mesmo espontâneas, pois, além de organizar o espaço, deve ser o facilitar dos jogos e das brincadeiras. Os brinquedos podem ser definidos

de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. E, a professora Karyna, relata que utiliza o espaço de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, proporcionando aos alunos a interação entre si, aperfeiçoando a coordenação motora e o raciocínio lógico, num espaço descontraído.

3. FORMA DE INTERVENÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR QUE POTENCIALIZA A CONSTRUÇÃO DE VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

À medida que o conhecimento sobre os valores humanos e a aprendizagem crescem em ritmo acelerado, a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes também aumenta. Assim sendo, é necessário que os sistemas educacionais se adequem para um atendimento adequado.

Os sistemas educacionais de maior desempenho são aqueles que combinam equidade com qualidade. Eles dão a todas as crianças oportunidades para uma educação de boa qualidade.

O fracasso educacional impõe altos custos à sociedade. Pessoas mal educadas limitam a capacidade das economias de produzir, crescer e inovar. O fracasso escolar prejudica a coesão social e a mobilidade, e impõe custos adicionais aos orçamentos públicos para lidar com as consequências – maiores gastos com saúde pública e apoio social e maior criminalidade, entre outros. Por todas essas razões, melhorar a equidade na educação e reduzir o fracasso escolar deve ser uma prioridade em todas as instituições de ensino no Brasil.

Pessoas mais educadas contribuem para sociedades mais democráticas e economias sustentáveis, e são menos dependentes da ajuda pública e menos vulneráveis a crises econômicas. Sociedades com indivíduos qualificados estão mais preparadas para responder às crises potenciais atuais e futuras. Portanto, investir no ensino infantil, primário e médio para todos, e em particular para crianças de origens desfavorecidas, é justo e economicamente eficiente.

No caminho da recuperação econômica, a educação tornou-se um elemento central das estratégias de crescimento dos países da OCDE (2011). Para serem eficazes a longo prazo, as melhorias na educação precisam permitir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade precocemente, permaneçam no sistema até pelo menos o final do ensino médio e obtenham as habilidades e conhecimentos necessários para uma efetiva integração social e de mercado de trabalho.

As escolas visam fornecer às crianças conhecimentos, habilidades e competências interpessoais necessárias para seu desenvolvimento, vida adulta e contribuições para a economia e a sociedade. As escolas podem oferecer experiências de aprendizagem que uma criança pode não obter em casa, particularmente se ela está vivendo em um ambiente desfavorecido (HECKMAN, 2011).

Na escola São Bernardo Rocha, onde ocorreu a pesquisa, pôde-se perceber ao conversar com os professores entrevistados que, é uma prática constante a realização de projetos. A professora enfatiza que num dado momento ela desenvolveu o projeto: “VALORES HUMANOS EU PRATICO”, por meio de clássicos infantis, roda de conversa, e um diário de bordo que a criança levava para casa com uma literatura de acordo com que estava sendo trabalhado naninha envolvendo toda família na realização das atividades.

Na escola Quintiliano Ferreira Junior, os professores desenvolvem ações constantes que abordam os valores humanos de uma forma mais lúdica. No momento da entrevista, a professora enfatizou que intervenções ocorrem sempre. Relata que trabalhou com o projeto: “RESPEITO E AMOR”, onde os alunos discriminavam o colega por ser pobre. Então, ela resolveu contar uma história e também ingressar alguns pontos da realidade na mesma, utilizando fantoches. E mostrando a turma como é a realidade com questionamentos se eles fossem o personagem da história o que fariam? Como iam se sentir? Entre outros. E a partir desse passo, foi percebido que começaram a se enturmar com essa criança, tanto nas brincadeiras quanto nas atividades em sala.

E por fim, na escola Francisco Carlos Vieira, a professora, informou no questionário que também desenvolvem práticas de intervenção que potencializem a importância dos valores humanos na educação infantil, em especial, dentro das escolas, pois, é na educação infantil que inicia a conscientização pelo o que é certo e o que é errado. A professora pontua que a escola também desenvolveu o projeto: “RESPEITO E AMOR”. Ela diz que os alunos foram bem participativos e conseguiram alcançar os objetivos propostos, que foram compreender a necessidade de ter empatia, se colocando sempre no lugar do outro.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No decorrer da execução das atividades propostas, fizemos uma visita inicial nas escolas selecionadas para a realização da pesquisa com horários agendados antecipadamente em decorrência da Pandemia da Covid-19. E assim, foi elaborado um cronograma para a realização da pesquisa, conforme previsto na metodologia.

De acordo com cada diálogo realizado com o professor regente de sala, foi exposta a intencionalidade da pesquisa, os objetivos propostos, a necessidade da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e as atividades sugeridas para serem desenvolvidas com os alunos.

É de extrema importância para a educação emocional das crianças, que elas aprendam os valores humanos básicos para uma boa convivência em sociedade. Os valores humanos, podem e devem ser trabalhados tanto no ambiente escolar com os professores, quanto em casa com os responsáveis. Nunca é cedo demais para trabalhar com elas esses aspectos, desde que seja adaptado à sua idade e fase de amadurecimento.

Às vezes, as crianças ao chegarem da escola, não conseguem expressar o que estão sentindo, manifestando com poucas palavras ou um gesto ambíguo. Para elas, não é fácil denominar suas emoções, tão pouco explicar o “porque” tal fato aconteceu. Pensando nisso, resolvemos utilizar uma dinâmica denominada: “Dado das emoções”, cujo objetivo, foram trabalhados valores humanos com

crianças pequenas desde cedo, seja em casa ou na escola. Os principais conceitos abordados foram: respeito, autocontrole, honestidade, amor próprio, além de muita diversão ao desenvolver a atividade com a turma.

Muitos educadores da primeira infância ao longo de dois séculos foram influenciados pelos princípios e filosofia desenvolvidos por Froebel, o praticante original do jardim de infância (FROEBEL, 2018). Ele acreditava fortemente que a infância é uma fase importante em si, em vez de um estágio de preparação no caminho para a vida adulta, esse princípio pode ter emergido das próprias observações de que as crianças pequenas tendem a se concentrar no "aqui e agora".

Um segundo princípio de Froebel (2018) destaca a importância das relações entre cada criança e seu ambiente, incluindo família, comunidade, cultura e sociedade na construção de valores humanos.

Em todo o mundo, um número crescente de crianças pequenas agora passa longos dias em ambientes fora de seus contextos familiares, de modo que as conexões que desenvolvem com os praticantes em ambientes escolares na educação infantil, ao lado de parcerias positivas entre pais e profissionais, influenciam fortemente seu desenvolvimento.

Em conversa com os professores, foi solicitado que os questionários fossem enviados por e-mail para melhor organização, pois, no início do ano letivo de 2022, muitos alunos estão em fase de adaptação, outros nunca frequentaram a escola, algo que demandaria atenção exclusiva dos professores, e, assim foi feito.

A dinâmica da atividade do dado das emoções consiste em construir um brinquedo de papel – um dado (ANEXO A), que foram levados pessoalmente para os professores (o molde) para ser montado. Após a construção do brinquedo, foi explicado para eles, que não existem emoções más ou boas, sendo todas válidas, e que, nós seres humanos, sentimos emoções em diversos momentos das nossas vidas. Através dessa atividade lúdica, os professores explicaram às crianças, como controlar suas emoções e não rejeitar ou evitar nenhuma delas. Por isso, faz-se necessário conhecê-las para aprender a canalizá-las e expressá-las.

Primeiramente, foi apresentado aos participantes um quadro com Emojis¹ (ANEXO B) explicando o significado de cada um, buscando fazer conexões com histórias que envolvam os valores humanos propostos a serem trabalhados nesta dinâmica. Então, daremos o comando. Cada participante (professora) deverá escolher um emoji do dado. Seguidamente, deverão lançar o dado para cima, e, dependendo do emoji que aparecer, este, deverá iniciar jogando. Após, o participante deverá lançar o dado novamente, e, dependendo do emoji que aparecer, precisará explicar o significado do emoji com exemplos (se já sentiu aquela emoção em um dado momento da sua vida). A cada rodada, o pesquisador deverá fazer intervenções com analogias para fundamentar a atividade. A brincadeira encerra quando os participantes conseguirem passar por todos os emojis.

Ao encerrar a dinâmica, foram explanados pela pesquisadora, os pontos mais relevantes para a educação emocional das crianças, sendo estes: o entendimento e aceitação das emoções sentidas e vividas em suas vidas, enfatizando que é normal senti-las. E, ao saberem administrá-las, conseguirão então compreender os valores humanos propostos na pesquisa.

A proposta de atividade / dinâmica dado das emoções foi desenvolvida em 03 (três) escolas juntamente com os professores regentes, sintetizando sobre a importância para a educação emocional das crianças, pois elas aprendam valores humanos básicos para uma convivência em sociedade, sendo que, nós seres humanos, sentimos emoções em diversos momentos de nossas vidas, podendo ser boas ou ruins, mas, todas são válidas.

Na escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) São Bernardo Rocha, foi apresentada a proposta de pesquisa (dado das emoções) para a professora aplicar juntamente com seus alunos, todavia, não houve registros de fotos. Entretanto, a professora relatou que num dado momento em sala de aula, conseguiu aplicar as atividades sugeridas pela pes-

1 Emojis são representações gráficas usadas em conversas online, nas redes sociais e em aplicativos como o WhatsApp. Além de adicionar significado e emoção às nossas palavras, os emojis podem efetivamente substituir mensagens curtas.

quisadora. Os alunos se envolveram na atividade coletiva e gostaram, demonstrando interesse e satisfação ao fazê-la. A professora Denise informou que a proposta da pesquisa foi pertinente e trazendo novos aprendizados e oportunidades para seus alunos de uma forma lúdica e prazerosa.

Na escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Quintiliano Ferreira Junior, a pesquisadora também apresentou a proposta de pesquisa para a professora desenvolver com os seus alunos. A professora Priscilla gostou da ideia e aplicou as atividades na sua sala de aula. A pesquisadora acompanhou a aplicação e contribuiu. Não teve registro de fotos. Foi observado no decorrer da aplicação, o entusiasmo das crianças ao participar da dinâmica. Eles gostaram de manusear o dado das emoções e participaram ativamente expressando seus sentimentos.

Na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Francisco Carlos Vieira, a professora Tatiana propôs que a própria pesquisadora realizasse a atividade com os seus alunos. Isto posto, ela conversou com os alunos, instruindo-os sobre a proposta da atividade que seria realizada. Não teve registro de fotos. Foi observado o entusiasmo das crianças por participar e alguns relatos feitos durante a atividade, onde a professora Tatiana registrou em seu caderno.

Todas as brincadeiras, surgem de forma espontânea para as crianças, logo, é inevitável que elas aprendam com isso. Piaget (1952) identificou por intermédio de suas pesquisas que as pessoas possuem necessidades de criar ordem em suas vidas, então, ele, denominou como sendo um estado de equilíbrio, e, para atingir esse equilíbrio, faz-se necessário organizar as tendências biológicas e se adaptar. Assim, também funciona com as crianças, após receber os comandos de atividades propostas pelas professoras, elas procuram organizar suas ideias e executá-las.

Os alunos participantes das atividades / dinâmicas propostas, inclusive os professores regentes. No início, senti-me um pouco insegura devido ao quantitativo de crianças numa única sala, entretanto, com apoio das professoras e direcionamento adequado, foi possível realizar com autonomia as atividades elaboradas. A

experiência foi positiva, pois, no transcorrer da execução das atividades propostas, os alunos se envolveram ativamente, demonstrando satisfação ao realizá-las.

Ao visualizarem os emojis, os alunos iam se identificando com as emoções apresentadas e relatando suas experiências familiares e escolares. Atitudes gratificantes para profissionais que atuam no âmbito educacional. Durante o desenrolar das atividades, cada aluno sentiu a necessidade de compartilhar um fato ocorrido relacionado a um determinado emoji, e, os demais alunos, ficaram atentos ouvindo os relatos dos colegas. Seguidamente, as professoras também participaram e explanaram suas emoções correlacionadas aos emojis.

A todo instante, a pesquisadora explicava o significado de cada emoji e exemplificava para que todos pudessem compreender e participar com suas experiências. O dado das emoções, contribuiu significativamente no que tange a participação dos alunos na atividade proposta, dado que, a didática utilizada conseguiu envolver todos, ocorrendo um bom entrosamento entre eles e bom desempenho na concretização da atividade.

Pode-se avaliar como positiva a aplicação da proposta da pesquisa, em razão de que, foi possível alcançar os objetivos sugeridos, despertando interesse e participação dos professores regentes e principalmente dos alunos da educação infantil. Todavia, alguns pontos negativos foram identificados no desenrolar da aplicação da proposta da pesquisa, tais como: alunos que se recusaram a participar da dinâmica, responsáveis que não aceitaram a participação do seu filho e alunos que não conseguiram compreender os comandos passados pela pesquisadora.

Buscou-se com esta investigação qualitativa aos participantes da pesquisa, explorar e comparar as percepções de professores da educação infantil, no que concerne à inclusão de estratégias metodológicas que venham facilitar o processo de ensino-aprendizagem das crianças de forma prazerosa e dinamizada. Assim como foi identificado os principais fatores que contribuem para melhorar o atendimento aos alunos da educação infantil diante de metodologias diversificadas.

Em geral, os professores participantes da pesquisa descreveram que possuem experiência na educação infantil, tem o hábito de trabalhar valores humanos constantemente, pois, julgam necessário e, pertinente a atual realidade das famílias dos alunos das escolas selecionadas.

No Quadro 01 a seguir, serão apresentados os resultados dos questionários realizadas com os 04 (quatro) professores participantes da pesquisa. Nele será possível compreender as experiências de cada um:

Quadro 01 – Resultado dos questionários com os professores

PERGUNTAS	PROFESSORA (DENISE) A	PROFESSORA (PRISCILLA) B	PROFESSORA (TATIANA) C	PROFESSORA (KARYNA) D
1. Qual o seu tempo de experiência na docência?	03 anos	12 anos	12 anos	25 anos
2. Qual turma leciona nesta instituição?	Educação Infantil Pré II	Pré I	Pré II	Pré I
3. Já trabalhou valores humanos com os alunos da Educação Infantil?	Sim	Sim	Sim	Sim
4. Possui experiência com uso de brincadeiras e brinquedos no processo de ensino-aprendizagem de alunos da Educação Infantil?	Um pouco	Sim, pois na educação infantil o brincar faz parte da aprendizagem.	A brincadeira é de suma importância na aprendizagem da criança, pois além de ser divertido, o brincar proporciona diversas coisas boas: estimula o conhecimento do próprio corpo, a força, a elasticidade, o desenvolvimento físico, o que promove um melhor desenvolvimento motor; favorece o raciocínio, estimula a criatividade e a imaginação.	A brincadeira é de suma importância na aprendizagem da criança, onde favorece o desenvolvimento da autoconfiança, a atenção, a imaginação e a linguagem.

<p>5. Como você utiliza na rotina da educação infantil o espaço da brinquedoteca?</p>	<p>Não, pelo fato da escola não possuir este espaço.</p>	<p>Utilizo com frequência de acordo com o tema proposto.</p>	<p>As atividades na brinquedoteca podem ocorrer de modo que sejam dirigidas ou mesmo espontâneas. O professor, além de organizar o espaço, deve ser o facilitar dos jogos e das brincadeiras. Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social.</p>	<p>De acordo com o conteúdo a ser trabalhado, proporcionando aos alunos a interação entre si, aperfeiçoando a coordenação motora e o raciocínio lógico, num espaço descontraído.</p>
<p>6. Você já realizou alguma forma de intervenção no espaço escolar que potencializem a construção de valores humanos? Compartilhe sua experiência e informe que valores humanos você trabalhou e como foi?</p>	<p>Em visita ao espaço escolar, na primeira semana de aula, levei.</p>	<p>Trabalhei o projeto VALORES HUMANOS EU PRATICO, através dos clássicos infantis, roda de conversa, e um diário de bordo que a criança levava para casa com uma literatura de acordo com que estava sendo trabalhado naninha envolvendo toda família na realização das atividades.</p>	<p>Trabalhei o Respeito e amor, onde os alunos discriminavam o colega por ser pobre. Então resolvi contar uma história e também ingressar alguns pontos da realidade na mesma, utilizei fantoches. E mostrando a turma como é a realidade com questionamentos se eles fossem o personagem da história o que fariam? Como iam se sentir? Entre outros. E a partir desse passo, notei que começaram a se enturmar com essa criança, tanto nas brincadeiras quanto nas atividades em sala. Trabalhei Outros, mas esse fato que me marcou mais.</p>	<p>Sim. Desenvolvi junto aos meus alunos valores humanos, descrevendo em sala de aula com apresentações lúdicas e filmes, o respeito ao próximo.</p>

<p>7. Quanto aos valores humanos abaixo, informe quais estratégias lúdicas você empregou para trabalhar na educação infantil, e, aponte quais valores humanos você trabalhou e como foi trabalhado: - Respeito; Amor; Amizade; Altruísmo; Bondade; Honestidade; Empatia; Paciência; Solidariedade; Tolerância; Pontualidade; Honra; Paz; Fraternidade; Disciplina; Curiosidade; Coragem; Confiança; etc.</p>	<p>Contaçon de história, dinâmicas, o dia-a-dia da educação infantil é composto de situações lúdicas como: esperar a vez de falar na roda de conversa (paciência), as regras de convívio apresentadas em figura que passam valores como pontualidade, disciplina, honestidade. As brincadeiras de competição ensinam respeito, tolerância, etc.</p>		<p>RESPEITO, AMOR, AMIZADE, SOLIDARIEDADE, CORAGEM, por meio de conversas, histórias e brincadeiras.</p>	<p>Trabalhei o respeito ao próximo, a amizade e o amor, através de conversas, história, brincadeiras, dramatizações em sala com os alunos.</p>
<p>8. De acordo com o seu ponto de vista, informe quais são os valores humanos mais importantes para serem trabalhados dentro a educação infantil, e de que forma eles poderiam ser trabalhados:</p>	<p>Todos eles são importantes, pois as crianças estão em processo de aprendizagem e formação de caráter. Eles podem ser trabalhados a todo momento, basta um olhar ativo e oportunista do professor.</p>	<p>Promover uma educação voltada para valores humanos é uma condição que todo professor precisa trabalhar e a escola precisa desenvolver, pois os mesmos devem estar presentes nas relações cotidianas da instituição. Diante do que foi explanado, todos os valores estão entrelaçados e são trabalhados com dinâmicas diversas, sejam elas lúdicas ou literárias, os mesmos são desenvolvidos no cotidiano da escola em todo contexto escolar.</p>	<p>Todos os valores são importantes a serem trabalhados, não somente na educação infantil mas em todas as etapas da vida.</p>	<p>Se faz necessário trabalhar valores constantemente em sala de aula, são apenas na educação infantil. Como citado na questão anterior, trabalho os valores de acordo com o entendimento das crianças e seus comportamentos diante dos colegas e suas ações. Explorando as atitudes através de histórias lizando fantoches e livros, dramatizações e brincadeiras.</p>

<p>9. Já trabalhou com alguma estratégia lúdica por meio de brincadeiras e brinquedos em sala de aula?</p>	<p>Sim, a apresentação das crianças no primeiro dia de aula por exemplo, dizendo o nome através de uma música.</p>	<p>Realizei um projeto com um livro de literatura (Dolores dolorida), que contava a história de uma cobra, com uma cobra de tecido o livro era levado para casa de cada criança e eles passavam o dia com a cobra em casa, no dia seguinte em um diário de bordo era ilustrado pela criança como foi a visita da cobra, o que a família achou do livro e a família enviava uma foto do momento da criança com a cobra para a escola. Em sala de aula a criança apresentava para turma seu diário de bordo e relatava para todos como foi a atividade.</p>	<p>Sim, As atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Por meio delas é possível trabalhar com os alunos diversos conceitos, como cooperação, afetividade, autoconfiança, resolução de problemas, disciplina, atenção às regras. Além disso, podem ser muito úteis no desenvolvimento psicomotor.</p>	<p>As atividades variam de acordo com o planejamento proposto do dia, música para cantarem e dançarem; pintura com tinta guache, giz de cera e lápis de cor; modelagem utilizando massinha (pronta ou feita junto aos alunos explorando quantidade e ingredientes utilizados) para construir objetos variados de seu imaginário e também as do comando do professor; recorte e colagem com variados materiais; ter acesso a poemas, parlendas e quadrinhas; manusear livros e revistas; ouvir e recontar histórias.</p>
<p>10. Você considera devidamente capacitado (a) para trabalhar valores humanos com alunos da Educação Infantil? Justifique.</p>	<p>A capacitação é sempre bem-vinda e eu creio que poderia melhorar as estratégias usadas atualmente.</p>	<p>Sim, pois através dos nossos exemplos podemos influenciar no cotidiano da criança e automaticamente ela levará para sua família, e essa troca faz que tanto o educador quanto o educando estabeleçam vínculos afetivos e sociais.</p>	<p>Sim. Porque ao estimular nas crianças a valorização de boas atitudes, é possível ajudá-las a desenvolver valores éticos e morais desde cedo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e saudável.</p>	<p>Sim. Porque é pelas suas ações, seu exemplo, brincadeiras, músicas, atividades propostas em sala ou fora que trabalhamos com esses pontos importantes tornando a criança consciente de sua participação na construção de um mundo melhor.</p>

<p>11. É na escola que os alunos vão se deparar com a diversidade cultural, social, ideológica. Na escola os alunos aprendem a respeitar regras e costumes vigentes naquela instituição, ao mesmo tempo em que não perdem sua individualidade. Diante dessa afirmativa, exponha a sua opinião sobre o trabalho de valores humanos com alunos da Educação Infantil.</p>	<p>É importante o aluno expandir seus conhecimentos e aprender a respeitar a diversidade e a individualidade, sabendo ocupar seu lugar nesse contexto.</p>	<p>No início da infância, explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem (ou deveria ter) à disposição para aprender. Mediante a abordagem é possível entender a importância do ambiente e da ação do professor como mediador. É bem verdade que educar não é fácil, em função disto é necessário o vínculo professor e família, a partir daí podemos construir ferramentas para a aprendizagem dos pequenos. Amor próprio, respeito, gratidão, consideração, bondade, colaboração, coragem, entre outros podem ser aprendidos.</p>	<p>Trabalhar valores na educação infantil, implica mudança na prática pedagógica. É uma forma diferente de se relacionar com o outro e consigo mesmo. De acordo com a necessidade de cada um e de acordo com suas atitudes, tornando a criança conscientes de sua participação com atividades que resgatem o sentido do ser humano.</p>	<p>Ao se abordar valores na educação infantil, o aluno desenvolverá práticas construtivas ao longo de sua vida pelo conhecimento prévio adquirido no início de sua formação acadêmica.</p>
<p>12. Na sua opinião os pais dos seus alunos receberiam com entusiasmo o uso de estratégias lúdicas por meio de brincadeiras e brinquedos no processo de ensino-aprendizagem dos filhos?</p>	<p>Sim, desde que os objetivos sejam bem explícitos.</p>	<p>Creio que para conseguir implantar um trabalho de qualidade precisamos estreitar vínculos entre escola x família, para que as famílias se sintam sensibilizadas para um processo de ensino aprendizagem de qualidade.</p>	<p>Alguns pais sim outros não, o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um Estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.</p>	<p>Alguns pais sim, os que entendem que o brincar é também uma forma de aprender brincando, ir além, conhecer novos horizontes através da imaginação. Outros já criticam que o filho tem que aprender a ler e escrever, que brincar é passar o tempo, que a criança não aprende, não se desenvolve no que deveria estar aprendendo em sua idade.</p>

<p>13. Você acha que seria possível por meio das estratégias lúdicas trabalhar valores humanos com os alunos da Educação Infantil?</p>	<p>Sim.</p>	<p>Brincadeiras, jogos e dinâmicas em grupo são boas formas de trabalhar valores na escola. As práticas lúdicas têm excelente efeito pedagógico. Mais receptivas à atividade, as crianças se engajam e internalizam melhor os valores.</p>	<p>O brincar é de suma importância na educação infantil onde não se deve se voltar somente ao fato pedagógico, mas também se preocupar com a formação do cidadão, cujo resultado não vem de imediato com essa ação educativa mas a aprendizagem abrange todas as dimensões sejam elas sociais, cognitivas e pessoais. O brincar ensina a criança levar para seu mundo a realidade que vivencia, por isso temos que saber trabalhar o lúdico para obter fatores positivos no futuro.</p>	<p>Sim, pois as crianças aprendem brincando.</p>
<p>14. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais</p>	<p>Essa é a força da educação infantil, aprender e se desenvolver em todos os aspectos através das brincadeiras e interações.</p>	<p>No lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária; para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo</p>	<p>O brincar, proporciona um bom ensino e uma boa aprendizagem, ele não é um complemento, mas um auxiliar nesse processo. O ambiente tem que ser acolhedor onde possibilite a criança manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças, fazendo com que tenha um bom desenvolvimento em todos os aspectos que devem ser abrangidos na educação infantil.</p>	<p>Através da brincadeira, a criança constrói autonomia, desenvolve habilidades por meio de interação com o brinquedo e com os colegas participantes da brincadeira.</p>

<p>e relacionais, faz parte dos direitos de aprendizagem da BNCC e valores humanos. Defina o seu ponto de vista em relação a essa afirmativa.</p>		<p>unicamente da vontade de quem brinca. Através do lúdico a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colaborando sobremaneira no aspecto social, integrando-se na sociedade. Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. Portanto: Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata, brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano. Por ser</p>		
---	--	--	--	--

		<p>a auto ativa representação do interno, ocorre a representação de necessidades e impulsos internos. Fica claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.</p>		
<p>15. De acordo com os direitos de aprendizagem da BNCC e valores humanos, participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolve diferentes linguagens e elabora conhecimentos, decidindo e se posicionando. Sendo assim, justifique essa afirmativa.</p>	<p>Na brincadeira é importante a participação, a escola e a opinião das crianças, assim como em outras atividades, sendo ela um sujeito de direitos.</p>	<p>Ao tratarmos a criança como sujeito de direito damos a criança vez e voz, colocando-a como protagonista, trabalhando a sua realidade e valorizando a sua história de vida, desenvolvendo um maior interesse e interação com meio em que a mesma está inserida, seja na instituição de ensino, sociedade e família.</p>	<p>Essas estratégias permitem que o aluno avance no processo de construção, responsabilidade e respeito as individualidades de cada um. Formando cidadãos conscientes de seus atos.</p>	<p>Por meio da brincadeira, a criança se permite a criar, imaginar e a interpretar do jeito que a julga correto. Logo, ela está em desenvolvimento da linguagem e conhecimentos.</p>

<p>16. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas, faz parte dos direitos de aprendizagem da BNCC e valores humanos. Defina o seu ponto de vista em relação a essa afirmativa.</p>	<p>O convívio social é em si um aprendizado, um desafio e uma conquista quando conseguimos extrair resultados dessa prática.</p>	<p>Para favorecer o processo de socialização é fundamental que as crianças convivam com pessoas diferentes: no meio familiar, na escola ou na rua onde moram. E é também importante que cuidem para que as dúvidas e os conflitos vivenciados em alguns desses momentos sejam fontes de aprendizagem. Nessas situações, podemos sempre conversar com as crianças, respondendo às suas questões, ajudando-as a ver o outro com suas necessidades e desejos, e enfatizando, sobretudo, a importância do respeito.</p>	<p>São fundamentais esse entrosamento, essa responsabilidade de cada um, pois convivem e aprendem, se adaptando em situações que precisam respeitar regras. Permitindo a participação em tarefas como a organizar do ambiente das refeições e estudo, por exemplo, ou guardar seus pertences e brinquedos dos quais estavam utilizando.</p>	<p>Faz-se necessário o contato de uma criança com outra criança, assim como a interação direta com adulto. Isso faz parte do convívio social.</p>
<p>17. De acordo com os direitos de aprendizagem da BNCC e valores humanos, conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constitui uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e</p>	<p>A escola é o segundo ambiente de convivência da criança, através dela a criança amplia sua visão de mundo e de pertencimento de diversos contextos; conhece os seus pares e afirma aos poucos sua identidade na sociedade.</p>	<p>Planejar as atividades de acordo com a faixa etária e a cultura das crianças faz parte dos direitos de aprendizagem, as atividades devem ser trabalhadas em todas as disciplinas, dando voz ao que a criança traz da sua realidade e cotidiano, tendo sempre seus direitos respeitados. O educador precisa realizar a</p>	<p>Na própria BNCC diz que se deve usar todas as interações, brincadeiras e linguagem para esse fim. Ou seja, o cotidiano na Educação Infantil deve sempre considerar essa construção de identidade da criança.</p>	<p>É muito importante que todos sejam protagonistas de suas multiplicidades e pluralidades de experiências, tornando-se vivas e ativas as ações, reflexões nos atos cotidianos, através das brincadeiras elas aprendem e ainda estreitam os laços de amizade, quanto mais a criança brinca, mais ela se apropria de novos conhecimentos e assimilações.</p>

linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Sendo assim, justifique essa afirmativa.		escuta antes de desenvolver seu planejamento, para que seja bem Aproveitado, conhecer o PPP da instituição de ensino para que não saia da realidade da comunidade onde a escola está inserida.		Coletando através da linguagem informações sobre seu mundo.
--	--	--	--	---

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Os professores participantes da pesquisa possuem uma vasta experiência na educação infantil. E, quando indagados sobre o desenvolvimento de valores humanos para esse público, todos afirmaram que já fizeram uso dessa temática em sala de aula, pois, julgam importante e necessário.

No que concerne à inserção de brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de alunos da educação infantil, eles relatam que a brincadeira é de suma importância na aprendizagem da criança, pois além de ser divertido, o brincar proporciona diversas coisas boas, tais como: estimula o conhecimento do próprio corpo, a força, a elasticidade, o desenvolvimento físico, o que promove um melhor desenvolvimento motor; favorece o raciocínio, estimula a criatividade e a imaginação. E, favorece o desenvolvimento da autoconfiança, a atenção, a imaginação e a linguagem, pois na educação infantil o brincar faz parte da aprendizagem. Theobald et al. (2015) já dizia que a brincadeira se torna uma atividade irrefutável organizada pelo professor, ao invés de sua comunicação natural em algumas atividades no decorrer do dia na educação infantil.

Em relação à utilização da brinquedoteca como espaço de interação na rotina da crianças, as professoras participantes disseram que de acordo com o conteúdo trabalhado, é proporcionado aos alunos a interação entre si, aperfeiçoando a coordenação motora e o raciocínio lógico, num espaço descontraído que é a brinquedoteca. As atividades na brinquedoteca podem ocorrer de modo que sejam dirigidas ou mesmo espontâneas. O professor, além de organizar o espa-

ço, deve ser o facilitador dos jogos e das brincadeiras. Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social.

Froebel (2018) destacou o brincar e a criatividade como aspectos vitais do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Ele considerava o jogo como a maior expressão do desenvolvimento humano na infância, sendo só para ela a livre expressão do que está na alma da criança.

Num dado momento, a pesquisadora questionou se já foi realizada alguma forma de intervenção no espaço escolar que pudesse potencializar a construção de valores humanos, logo, a Professora Priscilla respondeu: *Trabalhei o projeto VALORES HUMANOS EU PRATICO, através dos clássicos infantis, roda de conversa, e um diário de bordo que a criança levava para casa com uma literatura de acordo com que estava sendo trabalhado naninha envolvendo toda família na realização das atividades.*

Seguidamente, a Professora Tatiana disse: *trabalhei o respeito e o amor, onde os alunos discriminavam o colega por ser pobre. Então, resolvi contar uma história e também ingressar alguns pontos da realidade na mesma, utilizando fantoches. E, mostrando a turma como é a realidade com questionamentos se eles fossem o personagem da história. O que fariam? Como iam se sentir? Dentre outros. E a partir desse passo, notei que começaram a se interagir com esse aluno, tanto nas brincadeiras, quanto nas atividades em sala. Trabalhei outros, mas esse fato que me marcou mais.*

Froebel (2018) identifica que cada criança se desenvolve melhor quando lhe é dada oportunidades de fazê-lo de forma holística, elas desenvolvem emocionalmente, intelectualmente, moralmente, socialmente, física e espiritualmente. Todos esses conceitos são importantes; cada um está entrelaçado com os outros.

Os valores humanos são temas trabalhados constantemente na educação infantil, dentre eles, as professoras participante da pesquisa destacaram: *Respeito, Amor, Amizade, Paciência, Solidariedade, Coragem, através de conversas, história, brincadeiras, dramatizações em sala com os alunos* (PROFESSORA Karyna).

Consequentemente, os formuladores de políticas de primeira infância em todo o mundo podem achar útil se envolver com os princípios de Froebel (2018). Os valores humanos que representam são tão relevantes para garantir o sucesso da educação infantil no século XXI como eram há dois séculos, porque priorizam as necessidades e interesses de cada criança.

Promover uma educação voltada para valores humanos é uma condição que todo professor precisa trabalhar e a escola precisa desenvolver, pois os mesmos devem estar presentes nas relações cotidianas da instituição. Diante do que foi explanado, todos os valores humanos estão entrelaçados e são trabalhados com dinâmicas diversas, sejam elas lúdicas ou literárias, os mesmos são desenvolvidos no cotidiano da escola em todo contexto escolar. Todos os valores humanos são importantes a serem trabalhados, não somente na educação infantil mas em todas as etapas. Os valores humanos de acordo com o entendimento das crianças e seus comportamentos diante dos colegas e suas ações, explora atitudes através de histórias utilizando fantoches e livros, dramatizações e brincadeiras.

Quanto a utilização de estratégias lúdicas por meio de brincadeiras e brinquedos em sala de aula, as professoras afirmaram que fazem uso constante, pois as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Por meio delas é possível trabalhar com os alunos diversos conceitos, como cooperação, afetividade, autoconfiança, resolução de problemas, disciplina, atenção às regras. Além disso, podem ser muito úteis no desenvolvimento psicomotor. A professora Denise relata que *as atividades variam de acordo com o planejamento proposto do dia, música para cantarem e dançarem; pintura com tinta guache, giz de cera e lápis de cor; modelagem utilizando massinha (pronta ou feita junto aos alunos explorando quantidade e ingredientes utilizados) para construir objetos variados de seu imaginário e também as do comando do professor; recorte e colagem com variados materiais; ter acesso a poemas, parlendas e quadrinhas; manusear livros e revistas; ouvir e recontar histórias.*

A professora Priscilla disse que *realizou um projeto com um livro de literatura (Dolores dolorida), que contava a história de uma cobra de tecido. O livro era*

levado para casa de cada criança e eles passavam o dia com a cobra de tecido em casa, no dia seguinte em um diário de bordo era ilustrado pela criança como foi a visita da cobra de tecido, o que a família achou do livro e a família enviava uma foto do momento da criança com a cobra de tecido para a escola. Em sala de aula a criança apresentava para turma seu diário de bordo e relatava para todos como foi a atividade.

Froebel (2018) valorizava a capacidade e o potencial únicos de cada criança. Em discurso mais contemporâneo, essa ideia tem sido promovida por sociólogos 'novos', que consideram até mesmo as crianças mais jovens como agentes sociais competentes, um conceito que informou a política global.

A pesquisadora indagou as professoras se elas se sentem capacitadas para trabalhar valores humanos na educação infantil, elas responderam: *Sim. Porque ao estimular nas crianças a valorização de boas atitudes, é possível ajudá-las a desenvolver valores humanos éticos e morais desde cedo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e saudável* (Professora Priscilla). Já a professora Tatiana disse: *Sim, pois através dos nossos exemplos podemos influenciar no cotidiano da criança e automaticamente ela levará para sua família, e essa troca faz que tanto o educador quanto o educando estabeleçam vínculos afetivos e sociais.*

Trabalhar valores humanos na educação infantil, implica numa mudança na prática pedagógica. É uma forma diferente de se relacionar com o outro e consigo mesmo. De acordo com a necessidade de cada um e de acordo com suas atitudes, tornando a criança conscientes de sua participação com atividades que resgatem o sentido do ser humano. No início da infância, explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem (ou deveria ter) à disposição para aprender. Mediante a abordagem é possível entender a importância do ambiente e da ação do professor como mediador. É bem verdade que educar não é fácil, em função disto é necessário o vínculo professor e família, a partir daí podemos construir ferramentas para a aprendizagem dos pequenos. Amor próprio, respeito, gratidão, consideração, bondade, colaboração, coragem, entre outros podem ser aprendidos.

Elas acreditam que trabalhar com o lúdico em sala de aula, seria bem aceito pelos pais dos alunos, haja vista que, para conseguir implantar um trabalho de qualidade é preciso estreitar vínculos entre escola x família, para que as famílias se sintam sensibilizadas para um processo de ensino aprendizagem de qualidade, dado que, o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

As professoras enfatizaram que o brincar é de suma importância na educação infantil onde não se deve se voltar somente ao fato pedagógico, mas também se preocupar com a formação do cidadão, cujo resultado não vem de imediato com essa ação educativa mas a aprendizagem abrange todas as dimensões sejam elas sociais, cognitivas e pessoais. O brincar ensina a criança levar para seu mundo a realidade que vivencia, por isso temos que saber trabalhar o lúdico para obter fatores positivos no futuro.

O brincar, proporciona um bom ensino e uma boa aprendizagem, ele não é um complemento, mas um auxiliar nesse processo. O ambiente tem que ser acolhedor onde possibilite a criança manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças, fazendo com que tenha um bom desenvolvimento em todos os aspectos que devem ser abrangidos na educação infantil. Essas estratégias permitem que o aluno avance no processo de construção, responsabilidade e respeito as individualidades de cada um. Formando cidadãos conscientes de seus atos. São fundamentais esse entrosamento, essa responsabilidade de cada um, pois convivem e aprendem, se adaptando em situações que precisam respeitar regras. Permitindo a participação em tarefas como a organizar do ambiente das refeições e estudo, por exemplo, ou guardar seus pertences e brinquedos dos quais estavam utilizando.

É muito importante que todos sejam protagonistas de suas multiplicidades e pluralidades de experiências, tornando-se vivas e ativas as ações, reflexões nos atos cotidianos, através das brincadeiras elas aprendem e ainda estreitam os laços de amizade, quanto mais a criança brinca, mais ela se apropria de novos conhecimentos e assimilações. Coletando através da linguagem informações sobre seu mundo.

Planejar as atividades de acordo com a faixa etária e a cultura das crianças faz parte dos direitos de aprendizagem, as atividades devem ser trabalhadas em todas as disciplinas, dando voz ao que a criança traz da sua realidade e cotidiano, tendo sempre seus direitos respeitados. O educador precisa realizar a escuta antes de desenvolver seu planejamento, para que seja bem aproveitado, conhecer o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição de ensino para que não saia da realidade da comunidade onde a escola está inserida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante aos resultados alcançados por intermédio dos objetivos apresentados nesta pesquisa, foi constatado, concomitantemente as professoras participantes, a inevitabilidade de novas estratégias de ensino-aprendizagem que progrida e estimule maior desejo dos alunos da educação infantil. Para tanto, foi produzido um E-book com brincadeiras lúdicas para trabalhar valores humanos na educação infantil com orientações para os professores que atuam na área.

Reconhecemos perante a pesquisa desenvolvia, que a inserção de estratégias lúdicas como forma de ensino-aprendizado para alunos da educação infantil, tendem a contribuir na construção de valores humanos, assim como aperfeiçoar suas aptidões sociais, para que eles tenham mais interesse e participação durante as aulas. Assim sendo, faz-se necessário que profissionais atuantes nesta modalidade sejam bem qualificados para um bom atendimento aos alunos da educação infantil.

No desenrolar da pesquisa, foi verificado os anseios das professoras no que se refere a aplicabilidade de instrumentos diversificados para obtenção de êxito ao se trabalhar valores humanos na educação infantil. Os professores participantes da pesquisa relataram que é um assunto comumente em sua rotina, pois, inserem diariamente no decorrer de suas aulas. Todavia, algumas barreiras ainda precisam ser quebradas, tais como o negacionismo por parte de alguns gestores quanto a aquisição de materiais pedagógicos estratégicos que venham contribuir e facilitar o aprendizado das crianças.

As perspectivas acerca do processo de adesão das estratégias lúdicas que colaboram para melhor absorção de conhecimento por parte das crianças, são diversas, contudo, nem sempre as escolas dispõem de subsídios para que ocorra de fato uma aula envolvente e prazerosa.

Face as narrativas apontadas pelos participantes da pesquisa, foi possível avaliar e concluir que ainda falta muito para se alcançar o ideal para um processo de ensino-aprendizagem almejado e desejado por todos. Seria essencial maiores investimentos em brinquedos pedagógicos que atendessem a todos os alunos, participação mais ativa familiar nesse processo, pois, é fundamental a existência da parceria entre família x escola.

Com os resultados alcançados no transcorrer desta pesquisa, foi atestado que a literatura e parâmetros estudados, a definição da temática estudada, e com a investigação bibliográfica, foi possível certificar mais amplamente uma certa preferência por parte de alguns autores no concernente a educação infantil quanto às suas práticas.

Perante o exposto, pretendemos que esta pesquisa seja utilizada como sustentação para próximos trabalhos, especialmente nas escolas onde foram realizadas as pesquisas, bem como as demais instituições municipais de Presidente Kennedy/ES, considerando os pontos positivos, que acrescentaram no processo de aprendizagem das crianças participantes da pesquisa e, principalmente os pontos negativos, afim de não repetir os mesmos erros, e, redobrar à atenção as fatores causadores. À vista disso, o município necessita de investimento e aquisição de novos materiais pedagógicos que possam contribuir para uma aprendizagem prazerosa para o público da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- AKIN, S. **Os brinquedos que quebramos**. Istanbul: İş Bankası Publicações, 2016.
- BAKIRCIOGLU, R. **Saúde mental de crianças e adolescentes**. Ancara: Publicação de memórias, 2013.

BALAT, A. **Valoriza a educação na primeira infância e as atividades amostrais**. Ancara: Publicações da Pegem Academy, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 07 fev. 2021.

CAKAR, F.S. **Problemas de adaptação e comportamento no ensino fundamental, estágios da vida e problemas de adaptação**. Ancara: Publicações da Pegem Academy, 2017.

DAWES, A.; EBRAHIM, H.; SELETI, J. **A aprendizagem começa no nascimento: melhorando o acesso para a aprendizagem precoce**. Em L Berry, L Biersteker, A Dawes, L Lake & C Smith (eds.). *South African Child Gauge 2013*. Cidade do Cabo: Instituto da Criança, Universidade da Cidade do Cabo, 2013.

FROEBEL, T. **Princípios Froebelianos**. Disponível em: <https://www.froebel.org.uk/innovations/>. Acessado em 05 abr de 2022, 2018.

HECKMAN, J. **O caso de Investir em Crianças Desfavorecidas, Grandes Ideias para Crianças: Investindo no Futuro de Nossa Nação**, First Focus, Washington, DC, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

KOGLIN, U.; PETERMANN, F. **Treinamento comportamental no Jardim de Infância**. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2013.

KOHÁK, E. **Halo verde**. Praga: Editora Sociológica, 1998.

OCDE. **Melhoria das Escolas Secundárias Inferiores na Noruega**, OCDE, Paris, 2011.

PIAGET, J. **As origens da inteligência em crianças**. Nova York: International Universities Press, 1952.

THEOBALD, M. et al. **Perspectivas das Crianças de Brincar e Aprender para a Prática Educacional**. Ciências da Educação, 5, 345-362, 2015.

JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Roseli Dias Pereira
Jocitiel Dias da Silva

1. INTRODUÇÃO

A disciplina de matemática por vezes pode ser vista por muitos alunos como difícil e complicada. No entanto, o contexto de ensino-aprendizagem adequado nas aulas pode proporcionar desenvolvimentos mútuos e positivos. Por isso, acredito que inovar nas aulas de forma prática e atual pode auxiliar os alunos e desmistificar o relato de dificuldade.

Considerando que um dos maiores desafios dos professores de Matemática é encontrar metodologias de ensino diferenciada e adequadas, o que pode dificultar a interação entre professor e aluno, fazendo com que o professor busque por alternativas que permita a interação do aluno com o objeto de estudo. Não podemos nos fundamentar apenas nas teorias, é necessário também criarmos novas práticas e, evoluir na direção do conhecimento construtivo estimulando assim a criatividade, e o desenvolvimento individual do aluno.

Os diversos jogos existentes podem auxiliar o professor na sua prática e possibilita aos educandos uma melhor compreensão do conteúdo proposto. A cada ano letivo, os professores de Matemática se deparam com situações recorrentes que causam preocupação, e nos últimos anos não foram diferentes, pois, muitos alunos chegam ao primeiro ano do Ensino Médio com muitas dificuldades na aprendizagem da Matemática e, de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Daí a necessidade de encontrar alternativas diferenciadas na metodologia de ensino, para tentar superar as dificuldades que os alunos apresentam, principalmente, ao trabalhar as quatro operações básicas no fundamental II é essencial.

Esse estudo assume relevância à medida que propõe investigar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, bem como fornecer material didático que contribua para ampliar as formas e modos de ensinar utilizando jogos educativos como estratégia de ensino, tal como defendem alguns estudiosos da área de matemática.

2. O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O jogo e a matemática assumem um papel importante no processo de desenvolvimento dos estudantes. Grandó (2004) evidencia a inserção dos jogos tendo em vista o contexto educacional considerando a resolução de problemas, assim, garante o processo de ensino e aprendizagem aspectos que envolvem a exploração, explicação, aplicação e transposição com vistas às novas situações-problemas.

Grandó (2004, p. 18) destaca que a ação determinada pelo jogo possibilita a criatividade e imaginação. Desse modo, a criança ao brincar aprende a agir independentemente do que vê.

Macedo (1993) afirma que existem, na verdade, dois tipos de reações quando se depara com algo ou alguém desconhecido: ou se destrói o inimigo, evitando que este possa destruí-lo, ou se considera o adversário como referência constante para o diálogo que se estabelece consigo mesmo. Um diálogo interpessoal que possibilita uma reestruturação ao diálogo intrapessoal.

Conforme pontua Kishimoto (2011) esclarece com o uso dos jogos, as crianças se sentem mais motivadas para usar a inteligência, haja vista que querem se destacar no jogo como bons jogadores; desse modo, dedicam-se a superar obstáculos cognitivos e emocionais.

Macedo; Petty; Passos (1997) pontua a importância dos jogos para a Matemática escolar contribui para que a criança possa construir relações quantitativas ou lógicas, considerando a possibilidade de aprender a raciocinar, bem como demonstrar e questionar o motivo dos erros e acertos.

Grando (2004) destaca que o docente necessita respeitar sete “momentos de jogo” no decorrer da realização das atividades tendo em vista este recurso pedagógico na sala de aula. Lodo, os sete momentos, estão organizados em sete momentos: Primeiramente, ocorre a familiarização dos estudantes com o jogo. Nesse momento conforme o autor, os estudantes identificam objetos já conhecidos, a partir desse momento ocorre a necessidade de conhecer as regras do jogo que podem ser expostas de maneiras diferentes.

Grando (2004) evidencia que no terceiro momento ocorre a exploração de algumas noções matemáticas, tendo em vista a compreensão e o cumprimento das regras do jogo. Na sequência, no quarto momento há a necessidade de intervenção pedagógica verbal. No quinto momento, conforme o autor é importante que o docente estabeleça estratégias de intervenções em que haja necessidade do registro escrito do jogo. Dando continuidade, o autor destaca que deve haver a intervenção escrita, considerando a resolução de problemas, e por fim, no sétimo momento, ocorre a retomada de situações de jogo, considerando estratégias definidas e analisadas durante a resolução de problemas.

Considerando os passos apresentados por Grando (2004), nos atentamos para o que diz a legislação, é possível observar que ao longo da história da educação no que diz respeito aos termos constituintes e legais, a educação é registrada no maior documento norteador de uma nação, a Constituição. Portanto, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu Capítulo II, Art. 6º afirma que são direitos sociais a educação, assim como a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

Diante dessa afirmação, compreende-se que a Educação também é um direito de todos entre outros direitos sociais, dentre eles: o lazer, a segurança, a proteção à maternidade e à infância etc. Sendo assim, estando garantidos para todos independentes de classe social, raça, etnia. Nessa perspectiva, ainda na Constituição de 1988 no Artigo 205, a educação trata-se de um direito de todos, considerado um dever do Estado e da família, portanto, deve ser

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, considerando seu preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o mercado de trabalho.

Outro documento muito importante é o Currículo do Estado do Espírito Santo, que foi publicado em 2020¹, que visa nortear o ensino da matemática na rede estadual deste estado. Nesse sentido, constatamos que o referido currículo foi organizado da seguinte maneira: introdução, a apresentação da construção do currículo, considerando a educação básica e suas bases legais, concepções do currículo do espírito santo, educação e as diversidades no contexto escolar e os pilares da educação, tais como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, temas integradores, os temas integradores no currículo do Espírito Santo, a dinâmica educativa, concepção de avaliação, sobre a melodia que está em nós, referências.

2.1. Ludicidade e matemática: possibilidade de aprendizagem dinâmica

No que diz respeito ao Lúdico, Pinheiro (2014) em sua tese intitulada “O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?” objetivou investigar o jogo considerando as regras explícitas, de maneira individualizadas. Conforme a autora, o jogo contempla regras, logo, contribui como um percurso para a transformação no que tange o fracasso escolar.

Pinheiro (2014) destaca que a pesquisa é de caráter qualitativa e foi baseada considerando intervenções estruturadas em três etapas: avaliação inicial e final junto aos alunos, mães e professoras e intervenções por meio dos jogos. A autora evidencia ainda que utilizou várias ferramentas com a finalidade de coletar dados sobre o desempenho escolar dos sujeitos, considerando a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

¹ Link disponível: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo>.

Segundo Pinheiro (2014), a aplicação dos testes ocorreu de maneira assistida. A autora evidencia que as considerações tecidas ao longo de sua pesquisa indicaram sucesso com as intervenções realizadas. Os estudos de Pinheiro contribuem com essa pesquisa, pois buscaremos de forma semelhante investigar se o jogo com regras explícitas, no contexto de intervenções individualizadas, pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

Tenório (2010), em seu estudo “O lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Humaitá-Am” investigou principal a utilização de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos. Conforme Tenório (2010), as atividades foram realizadas considerando a abordagem qualitativa, por meio de observação permitindo o contato com a realidade a ser pesquisada. Por outro lado, a reflexão sobre o objeto de pesquisa, bem como a análise dos dados deu-se numa perspectiva ecológica avaliando as características do contexto estudado, de acordo com os objetivos estabelecidos. Tenório (2010), destaca que para o desenvolvimento desse estudo, aplicou questionário, considerando os objetivos da pesquisa. Nesse sentido os resultados apontaram a pouca utilização do lúdico no ensino dos conceitos temáticos. Sendo assim, conforme Tenório (2010), fez-se necessária a realização de uma reflexão buscando compreender os motivos pelos quais não foram utilizadas atividades lúdicas, considerando a possibilidade de criar estratégias que visam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Silveira (2016), em sua dissertação intitulada *Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental*. O referido estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica que teve como objetivo descrever a maneira que o brincar é usado considerando o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o autor destaca que como instrumento de coleta de dados, realizou-se uma entrevista com trinta docentes que atuam na rede de ensino municipal de uma cidade do interior paulista, com duração de aproximadamente cinquenta minutos.

Considerando as contribuições do estudo de Silveira (2016), destacamos o interesse em investigar o uso da ludicidade em sala de aula, tendo em vista a percepção sobre o brincar em sala de aula, por tanto esse estudo se torna importante para auxiliar no processo de compreensão da temática abordada.

2.2. Jogos matemáticos que podem ser usados para o ensino da matemática

Os jogos expostos em sua essência podem promover a aprendizagem significativa dos estudantes, pois permitem a interação por meio de experiências vivenciadas no contexto escolar e social. No entanto, para o uso de jogos no ensino da matemática torna-se necessário o planejamento das aulas.

Nesse sentido, Selva e Camargo (2009) salientam que utilizar jogos matemáticos como ferramenta didática exige que o docente realize um planejamento bem estruturado, assim como se faz necessária a elaboração de uma metodologia detalhada, considerando os objetivos, que busquem contribuir com os professores haja vista o processo de ensino e aprendizagem, visando promover momentos de reflexão sobre a prática educativa.

Dentre os jogos que podem ser utilizados, o dominó é um jogo que auxilia na compreensão dos múltiplos e divisores, pois aborda em seu contexto para o ensino e aprendizagem da matemática. Desse modo, favorece o conhecimento dos divisores e múltiplos por meio de cálculos mentais.

Outro jogo interessante que podemos citar é xadrez. Segundo Lemos (2006) destaca que existem interdisciplinaridade entre o Xadrez e a Matemática, pois ambas ricas em interdisciplinaridade. Desse modo compreendemos que o jogo xadrez colabora com o processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Pinto (2009) evidencia algumas melhorias quanto ao uso do xadrez no ensino, visando a compreensão e apreciação sobre o papel da Matemática como uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano, assim como o planeja-

mento de ações, as quais objetivam soluções de problemas que necessitam de não só de iniciativa, mas também de criatividade. O autor ainda destaca a importância do xadrez para a compreensão e transmissão de ideias relacionadas a Matemática, que podem ser escritos ou orais; bem como contribui para o desenvolvimento do raciocínio para aplicabilidade da Matemática no cotidiano.

Pinto (2009) esclarece que o xadrez possibilita o uso de métodos matemáticos para resolver problemas rotineiros e problemas abertos; bem como ajuda a perceber que existem problemas sem solução definida e problemas com ausência ou excesso de informações. Conforme o referido autor, o uso do xadrez favorece na avaliação dos resultados obtidos, considerando situações problemas são ou não são razoáveis, assim como contribui para fazer estimativas mentais de resultados com cálculos aproximado.

3. METODOLOGIA

O método utilizado foi estudo de caso com abordagem qualitativa. Assim, foi iniciado com a orientação bibliográfica, que recorreu a dissertações, artigos e teses sobre a temática. Nesse sentido, o arcabouço teórico-metodológico que orientou e sustentou esta investigação contempla de teóricos que realizaram estudos sobre jogos educativos considerando-os como ferramentas de apoio para o processo de ensino de matemática. Entendemos que esse arcabouço é fundamental para a compreensão do tema abordado e para o desenvolvimento das análises com relação a aplicabilidade dos jogos em sala de aula.

Além das metodologias apresentadas, também utilizou-se o diário de campo como instrumento de coleta/produção e registro de dados. Como instrumento de coleta de dados dessa pesquisa foram utilizados questionários, tanto para os professores quanto os estudantes.

O lócus da pesquisa foi uma escola estadual do Espírito Santo, localizada em Mimoso do Sul-ES, cujos sujeitos foram 100 estudantes das turmas do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, anos finais e 11 professores de matemática, todos atuantes nas escolas estaduais do município.

As entrevistas foram realizadas presencialmente seguindo os protocolos de distanciamentos, devido o momento de pandemia que estamos vivendo. Elas serão agendadas previamente. Também foi informado ao entrevistado sobre o tema a ser tratado e qual o tempo e duração, além de solicitar permissão para a gravação de toda a conversa. Cada entrevistado, ao concordar e conceder a entrevista, assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram ministradas aulas que contemplam o uso dos jogos para a aula tendo em vista uma sequência de aulas de Matemática visando torná-la atrativa e, condizente com a realidade dos alunos e, adequada ao contexto atual.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos a revisão de literatura, que buscará trabalhos que estabelecem alguma correspondência com o uso dos jogos no ensino da matemática, haja vista as análises pretendidas. Na segunda etapa, iniciamos a produção de dados e organização das atividades pedagógicas, ou seja, os estudantes trabalharam na construção dos jogos educativos, e em seguida, na terceira etapa, aplicamos os questionários para aos professores e aos estudantes.

Na quarta etapa, foram realizadas as análises dos questionários dos estudantes para a verificação de resultados da pesquisa. Essas análises foram realizadas à luz do referencial teórico-metodológico que abordam os jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

4. PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Considerando a importância dos jogos, foram necessários quatro planejamentos para escolha e organização para que os jogos fossem construídos, assim, todos os jogos foram adaptados com conteúdo de revisão na sala de aula com 7º, 8º e 9º ano e jogados quinzenalmente como revisão. Para isso, os materiais utilizados: Papel cartão, cartolina, tesoura, dados e pincel, os estudantes gastaram duas

aulas para a construção dos jogos. Mas, na sala de aula foram orientados sobre os acertos com os cálculos para que pudessem adiantar em casa.

Nesse sentido, a seguir apresentamos alguns jogos elaborados pelos alunos, e conteúdos revisados durante a aplicação dos jogos, sendo: Números naturais, números inteiros, números racionais, equação do 1º grau, porcentagem, função do 1º grau, expressões algébricas, potenciação, radiciação, representação de números fracionários e situações problemas. Pois, os estudantes desenvolvem habilidades, estratégias, raciocínio, onde o mesmo auto se desafia durante a dinâmica da atividade.

No jogo dominó, foram formadas duplas ou grupos com até 4 pessoas. Educador dá outra ordem para iniciar, e as duplas precisam montar o dominó com perguntas e resposta sobre o conteúdo proposto, o participante que terminar a montagem do jogo primeiro com respostas corretas é o vencedor. O conteúdo trabalhado foi as expressões algébricas.

Os jogadores são separados em duplas, e o desafio é lançado com o jogo da sorte para dar início, logo depois os participantes precisam jogar o dado e andar as casinhas necessárias, e responder as operações matemáticas de forma correta, o primeiro finalizar o trajeto da trilha é o vencedor. Nessa segunda trilha, foram trabalhadas operações com números inteiros.

O uno é um jogo de cartas que pode ser jogado com grupos de duas a dez pessoas. O vencedor é aquele que zera as cartas na mão antes dos outros, utilizando estratégias e métodos possível para evitar que os outros participantes também façam, além disso o participante que errar o cálculo da cartada é impedido que jogue na próxima rodada. Assim o jogador que terminar primeiro as cartas e acertar os cálculos é o vencedor. Os Conteúdos trabalhados foram operações com potenciação e números decimais.

Foi trabalhado diversos baralhos adaptados, os estudantes podem jogar em duplas, o jogo inicia com 4 cartas cada um, em seguida é preciso ir jogando e comprando cartas, o aluno precisa formar pares de perguntas e respostas corretas,

no final o que conseguir fazer maior quantidade é o vencedor, o conteúdo trabalhado foi equação de 1º grau.

Jogo da velha - O aluno joga em dupla, e precisa completar as três casinhas primeiro, seja na horizontal vertical ou diagonal, assim o aluno que conseguir primeiro, acertando o cálculo das operações aplicadas com potenciação é o vencedor, cuja explicação precede a utilização dos jogos.

Sudoku - O jogo pode ser disputado em duas pessoas ou quatro. A ideia principal do jogo é que o jogador preencha a tabela com números de 1 a 9, sem que haja quaisquer repetições de números na mesma linha ou grade, sabendo que os números utilizados são de 1 a 9, sendo assim o aluno que conseguir primeiro é vencedor. Nesse jogo, podem ser trabalhados números naturais, raciocínio lógicos, estratégia e situações problemas.

Jogo na memória - O Jogo foi trabalhado em dupla. Os alunos precisam memorizar onde está a carta da pergunta e a resposta. O ganhador é o que fizer a maior pontuação. Com esse jogo educativo, trabalhamos as equações de 1º grau e expressões algébricas.

Quebra cabeça - O aluno precisa montar as peças com perguntas e respostas de forma correta, o primeiro que finalizar o desenho é o vencedor. Os conteúdos trabalhados foram: problemas com números inteiros e a localização de números inteiro em uma reta numérica. Nesse jogo foram trabalhadas as operações com expressões algébricas, considerando que anteriormente, os estudantes tiveram a explicação do conteúdo e puderam sanar as dúvidas.

Polinominó, onde trabalhei polígono em forma de dominó, o aluno precisava montar as peças com cálculos corretos na fixação da tabuada.

O xadrez pode ser jogado por duplas, com o principal objetivo do jogo que é conquistar o “rei” de seu adversário. Para jogar o xadrez é necessário um tabuleiro composto por oito colunas e oito linhas, resultando em 64 casas possíveis para a mobilidade das peças. As peças são compostas de oito peões, duas torres, dois cavalos, dois bispos, uma rainha e um rei.

Nesse capítulo, buscamos apresentar os jogos que foram trabalhados em sala de aula, foram diferentes conteúdos trabalhados de formas diferentes, tendo em vista as propostas previamente planejadas. Em seguida, damos prosseguimento ao trabalho considerando os questionários aplicados.

5. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO USO DOS JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Para o desenvolvimento desta seção, contamos com a participação de onze docentes, especificamente, que atuam na área da educação de 0 a 10 anos. Nesse sentido, os questionários foram aplicados nos horários de planejamento do professor, objetivando o alcance dos objetivos deste estudo.

Inicialmente, buscou-se verificar o tempo de atuação do professor(a) entrevistado(a), considerando o ensino da disciplina de matemática. Dessa forma, foi possível constatar 18% dos professores atuam em média de 0 a 3 anos, enquanto que 27,03% de 04 a 10 anos e 54,5% atuam acima de 10 anos.

No que diz respeito a formação docente dos participantes da pesquisa, verificou-se que 9,1 possui apenas a graduação em matemática, considerando que 90,9% dos professores possuem pós-graduação *Latu sensu*. Nessa perspectiva, contou-se que no ensino da matemática, especificamente, na escola em que pesquisa foi realizada não há professores com titulação de mestrado e doutorado.

Em relação aos resultados sobre as estratégias de jogos educativos em forma de revisão para a melhoria do conhecimento do aluno em sala de aula, conforme os professores de matemática que atuam nas turmas do sétimo, oitavo e nono anos.

Pode-se observar que 27,3% consideram que muitas vezes o tempo é insuficiente para a realização de alguns jogos por mais interessantes que sejam, outros professores, 36,4% acreditam, que às vezes de forma pontual, os jogos são utilizados para a revisão de conteúdo. Os demais docentes, 36,4% informaram sempre que utilizam os jogos, pois despertam o interesse nos alunos na aula de matemática.

Dessa forma, pode-se constatar que existem dificuldades com relação a aplicação dos jogos em sala de aula, haja vista o tempo de duração das aulas, que são cinquenta minutos, no entanto, é preciso considerar o tempo para explicação e organização da aplicabilidade dos jogos.

No que diz respeito ao maior desafio em aplicar os jogos nas turmas do ensino fundamental nas aulas de matemática, 9,1% responderam que fazer com que os jogos possam ajudar no conhecimento do aluno no que diz respeito ao conteúdo de matemática, enquanto que 27, 3% dos docentes acreditam que o desafio consiste em motivar o aluno na participação dos jogos e assimilar conteúdos relacionados ao ensino da matemática, os demais professores, 63, 6 % destacaram que o desafio está em não ter um tempo hábil para preparação e aplicação dos jogos, considerando o tempo de duração de cada aula.

Considerando a importância dos jogos no ensino da matemática, 9,1% destacam que os jogos são um pouco importante, haja vista que alguns estudantes conseguem assimilar os conteúdos, 27, 3% consideram os jogos importantes, pois podem contribuir no que se refere a revisão de conteúdos, 63,6 % dos docentes afirmaram os jogos são muito importantes, pois os estudantes conseguem assimilar melhor os conteúdos de matemática.

No que respeito a utilização de jogos e suas contribuições para o desenvolvimento e conhecimento pedagógico dos estudantes, 36,4% afirmam com os jogos os estudantes conseguem participar melhor das aulas e aprender os conteúdos revisados e 63% afirmaram que o uso dos jogos contribui porque as aulas se tornam mais atrativas e os alunos se sentem mais motivados no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

As considerações tecidas pelos docentes quanto ao uso dos jogos educativos e o processo de ensino e aprendizagem do aluno mostram que 9,1 destacam que melhorou um pouco, haja vista que com utilização dos jogos o aluno participou, mas ainda prefere as aulas tradicionais, 18, 2 % evidencia melhora no que se refere ao desenvolvimento de várias habilidades no ensino da matemática,

72% dos docentes confirmam que houve melhora, pois os alunos participam e se desafiam entre si.

Ao verificar se os professores consideram importante a utilização de jogos para auxiliar o ensino de Matemática obtivemos repostas positivas. Desse modo, o primeiro objetivo específico foi alcançado.

Ao retomar ao segundo objetivo específico visando identificar quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores para introduzir o uso de jogos matemáticos em sala de aula, os mesmos relataram que nem sempre o tempo de planejamento é suficiente para a preparação de aulas diversificadas.

Nesse sentido, evidenciamos que os jogos se tornam estratégias que visam tornar o ambiente da sala de aula mais interessante, assim como as aulas mais interativas e envolventes. Sendo assim, ressaltamos a necessidade de reflexão sobre as práticas de ensino da matemática considerando a necessidade de planejamento criativo e dinâmico.

5.1. Percepção dos estudantes quanto ao ensino da matemática utilizando jogos educativos

No tocante, apresentamos nesta seção, os resultados dos questionários aplicados aos estudantes considerando a participação de 100 estudantes, considerando as turmas do sétimo, oitavo e nonos anos das séries finais do ensino fundamental. Cabe destacar que para aplicação dos questionários contamos com o apoio dos professores de matemática das respectivas turmas.

No decorrer da pesquisa observou-se que todos os participantes demonstraram interesse em responder aos questionários, assim como compreender como os jogos podem auxiliar no ensino da matemática.

Ao investigar se os jogos educativos tornam as aulas de matemática mais interessante 3% dos estudantes responderam que não é interessante, pois não ajuda na aprendizagem e torna a aula cansativa, assim evidenciamos aqueles pre-

ferem aulas tradicionais. No entanto 10% dos estudantes responderam que os jogos tornam as aulas pouco interessantes uma vez que consideram complicado compreender a matemática por meio dos jogos. Contatou-se que para 40% dos estudantes acreditam que os jogos tornam as aulas mais atrativa e 47% destacam que os jogos tornam as aulas mais interessantes, haja vista que ajudam na aprendizagem e ainda, se sentem mais motivados.

Considerando a utilização de jogos e as contribuições no processo de ensino e aprendizagem, 5% dos estudantes afirmaram que os jogos não trazem contribuições, enquanto que 13% destacaram que o uso dos jogos dificulta a compreensão dos conteúdos, ou seja, demoram mais tempo para compreender o conteúdo. No entanto, a maioria dos estudantes, aproximadamente 82% evidenciaram que o uso dos jogos contribui para a assimilação dos conteúdos, tornando as aulas mais atrativas. Nesse sentido, apresento a seguir se para os estudantes o uso de jogos educativos desperta o interesse pela aula de matemática.

No que tange o uso de jogos educativos para despertar o interesse pela aula de matemática, 8 % dos estudantes responderam que os jogos contribuem muito pouco para o ensino da matemática, no entanto são estudantes que não gostam dessa disciplina, logo, torna-se mais difícil a aceitabilidade de tarefas relacionadas a matemática, 5% dos participantes da pesquisa também afirmaram não gostar de jogos e nem de matemática. No entanto, 32% dos estudantes evidenciaram que com a utilização dos jogos pedagógicos colabora para a compreensão dos conteúdos. 55% dos estudantes alegaram que os jogos contribuem para aprendizagem de maneira lúdica, ou seja, uma outra forma de aprender os conteúdos.

Tendo em vista a aplicação de jogos nas aulas e o processo de aprendizagem, 7% acredita que como os jogos não conseguiu melhorar, pois não conseguem estabelecer a relação entre os jogos e a matemática, 25% considera que a aula melhorou um pouco, pois se torna mais atrativa, fazendo com que os mesmos entendam melhor o conteúdo em sala de aula, 32% dos alunos participantes consideram que a aula melhorou bastante, uma vez que conseguem

entender com clareza os conteúdos propostos, 36% evidenciam que melhorou bastante, pois há uma possibilidade de compreender os conteúdos e a aula fica mais interessante e atrativa.

No que diz respeito as aulas de matemática com a aplicação dos jogos 3% dos estudantes acharam ruim, pois afirmaram que os jogos trabalhados apresentam pouco conhecimento com relação aos conteúdos da matemática, 3% consideram péssima, pois para esses estudantes os jogos não agregam conhecimento algum sobre o conteúdo da matemática, 43% acharam boa a aplicação dos jogos em sala de aula, pois conseguiram compreender algumas estratégias e conteúdos, 51% dos estudantes classificaram como ótima a prática da utilização de jogos, considerando que além de dinâmica a aula, conseguem aprender os conteúdos.

Ao investigar o envolvimento do aluno, especificamente, na disciplina de matemática através da aplicação de jogos, foi possível constatar que 45,5% dos docentes destacaram que houve interação entre os estudantes, pois com os jogos todos os estudantes atuaram de forma participativa, 54,5% evidenciaram que por meio dos jogos houve a atenção e interesse dos estudantes quanto a utilização dos jogos educativos em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa se faz necessário recordar determinadas questões que lhe foram norteadoras averiguando o resultado conseguido e quanto ainda podemos evoluir nessa caminhada que não terminará aqui. Este estudo objetivou verificar como o uso de jogos pode contribuir na construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem da Matemática dos estudantes anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Mimoso do Sul-ES.

Ao alcance desse objetivo foi realizado o planejamento das ações a serem desenvolvidas com os jogos educativos, bem como a seleção de conteúdos. Em seguida, contamos com a participação de 11 professores e 100 alunos, que

participaram respondendo aos questionários e na construção dos jogos. Os resultados da pesquisa apontam que os jogos educativos podem ser utilizados em sala de aula, considerando que as aulas de tornam mais dinâmicas e atrativas. No entanto, a maior dificuldade em utilizar os jogos em sala de aula consiste no tempo de duração de planejamentos e da aula.

Quanto aos estudantes, em sua maioria evidenciaram a importância dos jogos em sala de aula, considerando uma forma atrativa e interessante de aprender os conteúdos estudados. Para grande parte dos estudantes, os jogos além de tornarem as aulas mais dinâmicas, conseguem aprender melhor os conteúdos. Cabe destacar que foram poucos os estudantes que não concordaram que os jogos podem auxiliar na aprendizagem, e que estes não gostam de estudar matemática.

Os estudos realizados propõem uma reflexão com base no que dizem os teóricos sobre o ensino da matemática com jogos e, assim, nos remete a pensar sobre novas estratégias de ensino de diversos conteúdos. Além disso, foi possível constatar que houve a interação entre os estudantes, na qual podem desenvolver habilidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.** 14 ed. São Paulo:
- LEMOS APR. **Centro de Estudos E Pesquisa de Xadrez Universitário.** Centro Universitário do Planalto de Araxá - MG, 2006.

MACEDO, L. **A importância dos jogos de regras para a construção de conhecimento na escola.** São Paulo, 1993.

MACEDO, L., PETTY, A. L., PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó.** São Paulo: casa do psicólogo, 1997, 167 p.

PINHEIRO, S. N. S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?** Pelotas – RS, 2014. 219 f.

PINTO, F. P. **O jogo de xadrez e o ensino da matemática.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2009. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo15.pdf>. Acesso em: 20 março de 2022.

SELVA, K. R.; CAMARGO, M.: **O Jogo Matemático como Recurso para a Construção do Conhecimento.** X EGEM - RS, 2009.

SILVEIRA, M. Rego. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental.** Ribeirão Preto – SP, 2016.

TENÓRIO, V. de O. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Humaitá-AM.** Manaus - AM, 2010. 89 f.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NOS BERÇÁRIOS I E II: UM ESTUDO DE CASO EM UM CMEI DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Rosimara Pereira de Paiva
Sônia Maria da Costa Barreto

1. INTRODUÇÃO

A infância é a fase marcada pelas brincadeiras na vida de uma criança. Em relação à fase escolar, a educação infantil é o período em que o lúdico se faz presente no contexto diário e organizacional de atividades. Tal assunto tem sido investigado por pesquisadores que se dedicam o estudo do seu uso, principalmente na Educação Infantil.

É possível afirmar que na infância a maneira de ensinar possui ampla relação com as práticas lúdicas, essa etapa marca o primeiro contato da criança com a escola e esse vínculo precisa ser fortalecido por meio de atividades que propiciem bem-estar, confiança e motivação. Sobre o significado das atividades lúdicas para a criança, Faria (2005), afirma que:

[...] Pretendo realçar aqui o aspecto presente, vivencial e subjetivador da experiência do brincar. Interessa-me aprofundar a ideia de que, ao brincar, ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas de enfrentar os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta. Além do mais, este é um acontecimento que se dá, necessariamente, na presença de outro e a importância desta presença – física ou internalizada – é um aspecto fundamental a ser considerado (FARIA, 2005, p. 56).

As brincadeiras, além de estimular a aprendizagem, auxiliam na formação do indivíduo, elas garantem o pleno desenvolvimento da autonomia, é pos-

sível afirmar que mediante as situações conflituosas e adversas, a pessoa que teve uma infância mediada pelo lúdico irá sentir-se mais segura e autônoma para solucionar problemas.

Para Vandembroeck e Lazzari (2014), é através do lúdico que a criança aprende as letras, números, cores, formas e outros conceitos importantes, além de entender o significado de interagir com as outras. Ainda é possível que ocorra o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, fundamentais para o desempenho de habilidades sociais. Sabe-se que o lúdico é fundamental para o amadurecimento e demais habilidades sociais.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da ludicidade para a aprendizagem na Educação Infantil, o documento apresenta uma série de direitos que a criança possui e a partir desses direitos estabeleceu campos de experiências importantes para o desenvolvimento da criança. A base propõe o protagonismo da criança, pois é não momento da brincadeira que ela exercita todos os seus direitos.

Dessa forma e baseada em trabalhos e estudos existentes, a presente pesquisa se propôs discutir a importância da ludicidade e aprendizagem no berçário, visto que estudos apontam que desde pequenas as crianças devem ter contato com o lúdico, a fim de estimular o seu desenvolvimento em diferentes fases. A delimitação do objeto de estudo é a prática mediada pelas atividades lúdicas¹ nos Berçários I e II².

No entanto, parece inerente à Educação Infantil a utilização das práticas lúdicas como meio de propiciar prazer e diversão a criança no processo de aprendizagem, uma vez que o lúdico é uma forma de interação entre pessoas no meio social.

A justificativa para a realização da pesquisa partiu do interesse pessoal da pesquisadora, que atualmente exerce a função de professora regente em uma tur-

1 Atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando de sua execução, ou seja, divertir o praticante.

2 Berçário I – crianças de 0 a 1ano de idade e Berçário II – Crianças de 1 a 2 anos.

ma de Berçário I. Apesar de existir muitas pesquisas que revelam a funcionalidade do lúdico na Educação Infantil, percebe-se que faltam estudos mais abrangentes relacionados aos berçários. É possível que tal desinteresse esteja ligado a forma em que a Educação Infantil foi conceituada por muitos anos: as creches eram espaços considerados unicamente ao ato de cuidar de crianças.

A escolha da temática a ser pesquisada partiu da história de vida da pesquisadora, natural do município de São Francisco do Itabapoana/RJ. Após concluir o curso normal de magistério, teve oportunidade de lecionar para classes multisseriadas. Em 2015, concluiu o curso superior em Pedagogia e se especializou na área da educação infantil. Enquanto profissional e habilitada às atividades docentes, sempre se questionava com relação ao emprego da ludicidade nas atividades voltadas ao berçário. Dessa forma, surge a vontade de pesquisar sobre o assunto em debate.

Assim, a pesquisa teve como objetivo compreender como os professores elaboram suas atividades, considerando o processo de ensino e aprendizagem através da ludicidade.

2. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade deve fazer parte da Educação Infantil, não como um mero passatempo, mas com a finalidade de permitir que a criança atinja o pleno desenvolvimento de seu intelecto, da autoconfiança, da exploração visual e tátil, de novas descobertas, da coordenação motora e do raciocínio lógico. É através do brincar que a criança amplia a significação dos valores e o entendimento da sua postura social de convivência com o outro. Através das brincadeiras a criança se expõe com mais facilidade, assegurada de que aquele momento é descontraído e próprio de interação.

Na mediação entre ensino e aprendizagem, entende-se que a brincadeira assume papel importante, pois através das brincadeiras as crianças aprendem a lidar com seus sentimentos, desenvolve o companheirismo e a interação social.

De acordo com Piaget (1978, p.81), “[...] a brincadeira propicia a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, favorecendo a interiorização de determinado modelo adulto”.

O convívio do indivíduo no meio onde está inserido reflete as brincadeiras que fizeram parte da sua infância. O estímulo através de sons e gestos leva ao desenvolvimento da autonomia e isso faz com que o ser humano saiba lidar com situações conflituosas. A linguagem das atividades lúdicas é compreendida pela maioria das crianças e exige concentração por um determinado tempo para haver a compreensão de suas regras e etapas.

Ademais, as brincadeiras favorecem um estado de atenção e prazer, o que gera o surgimento de novas ideias que levam a aprendizagem de novos conteúdos. No entanto, a escola precisa apostar nas atividades lúdicas e se atentar que, através delas, os alunos têm chance de crescerem e interagirem com mais facilidade na comunidade escolar e em sociedade.

Almeida (1995), afirma que:

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, 1995, p.41).

O lúdico pode ser uma estratégia que traga mais consistência ao processo de construção do conhecimento humano e no desenvolvimento das habilidades operatórias, além de uma ferramenta que permite o progresso pessoal e o alcance de vários objetivos (SANTOS, 1997). Ainda sobre o assunto, o autor declara:

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro professor conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância

do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (SANTOS,1997, p.14).

Ao estudar o lúdico, constata-se que este pode ser inserido no contexto educacional e todo processo leva a interação e inclusão destes no grupo. Através das brincadeiras, a criança aprende, recria, repensa, imita, desenvolve habilidades físicas, motoras, cognitivas, bem como valores sociais e morais, tornando-se cooperativa e sociável.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental da educação do indivíduo. Ela tem especificidades e necessidades características, visto que é importante dar valor as experiências e o mundo da criança por meio de atividades lúdicas, gerando seu desenvolvimento integral. Conforme o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, LDB, 1996).

Para Maranhão (2007, p. 26) a “[...] a educação infantil tem demonstrado ser uma excelente fonte de desenvolvimento cognitivo para nossas crianças”. Assim, fica evidenciado que o lúdico contribui para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo prazerosa.

Para Marinho et al. (2007, p. 91), “[...] a escola deve priorizar, em seu projeto político-pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico”. No entanto, muitos estabelecimentos infantis não empregam a ludicidade com a finalidade de ensinar e quando acontece alguma brincadeira, esta somente tem a finalidade de passatempo.

A inclusão de atividades lúdicas no processo educacional promove a aprendizagem da criança, auxiliando no seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, possibilitando um conhecimento natural e apropriado. Ao empregar a ludicidade no ensino, o espaço escolar torna-se agradável e atraente, proporcionando estímulos para a construção de conhecimentos. Segundo Horn, Silva e Pothin (2007, p. 62):

Quando o brincar alcança um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou as atividades apoiam-se no brincar livremente, torna-se pano de fundo da rotina escolar, o que é suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade e para uma aprendizagem significativa.

A criança ao brincar adquire maior criatividade impulsionando-a a procurar novos conhecimentos, permitindo dessa forma uma atitude ativa, indagadora e reflexiva. Maranhão (2007, p.121) afirma que:

Para a criança brincar é coisa séria [...] precisamos respeitar e garantir às nossas crianças o direito de brincar, de vivenciar o seu próprio desenvolvimento. O que para nós pode ser algo sem a menor importância, no imaginário de uma criança pode ser a ponte de que ela necessita para entender o mundo que a cerca.

As atividades lúdicas são imprescindíveis para acontecer uma aprendizagem divertida e prazerosa no ato de aprender. Assim, é atribuído ao professor um importante papel na execução dessas atividades: atenção aos ambientes instituídos, materiais e brincadeiras para que realmente promovam o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas das crianças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o professor necessita compreender o caráter lúdico e significativo das manifestações da motricidade infantil, podendo ajudá-lo na organização adequada de sua prática, considerando as necessidades das crianças (BRASIL, 1998).

É indispensável que o professor proporcione situações desafiadoras que estimulem e valorizem os diversos métodos de aprendizagem que podem levar a criança a diferentes respostas, instigando a criatividade e a descoberta.

No processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, desenvolver atividades lúdicas pode ser avaliado como prioridade nas práticas pedagógicas contidas

no planejamento do professor, visto que utilizar a ludicidade, na prática docente é possibilitar um ensino aprendizagem capaz de desenvolver a criança integralmente.

A criança, através da brincadeira, reflete o discurso exterior e o internaliza, edificando seu próprio pensamento. A linguagem tem extraordinário desempenho no desenvolvimento cognitivo da criança conforme coordena seus conhecimentos e também contribui na disposição dos processos em andamento.

Através das atividades lúdicas, a criança reflete inúmeras circunstâncias vividas em seu dia a dia, as quais, pela fantasia e pela imaginação, são recriadas. Este aspecto do dia a dia se dá através da combinação entre conhecimentos ocorridos com novas probabilidades de explanações e representações do real. Estes atos são básicos para a agilidade criadora do indivíduo.

Vygotsky (1984) e Piaget (1978) afirmam que, o desenvolvimento não é claro, mas progressivo e, nesse caminho, a fantasia se amplia. Quando a criança brinca e amplia a competência para algum tipo de informação, ela dificilmente perde esta competência. É com o desenvolvimento de conceitos que se dá a adequada aprendizagem e é no brincar que fica um dos maiores lugares para a concepção de conceitos. Brincar é sinônimo de aprender, pois brincar e jogar provoca um ambiente para refletir, visto que a criança progride no raciocínio, amplia o pensamento, constitui contatos sociais, entende o meio, atende anseios, amplia capacidades, informações e criatividade.

3. VIGOTSKY E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Vygotsky percebe o ato de brincar como uma atividade social da criança e por meio desta, a criança absorve informações imprescindíveis para a evolução de sua personalidade e para perceber o fato do qual faz parte. Ele mostra a percepção da brincadeira constituindo-se num método e uma atividade social infantil.

Para Vigotsky (1979, p. 45), “A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade

uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”.

Vygotsky (1984, p. 97), ainda destaca o papel da prática de brincar na edificação da consciência da criança. Através da brincadeira e do jogo a criança mostra seu modo cognitivo, auditivo, visual, motor, tátil, muda seu jeito de receber seu conhecimento e introduzir-se com inúmeras relações do mundo, rompendo obstáculo de exílio, tristeza, possibilitando convívio com ambiente real que vive.

A criança ao entrar em contato com atividades lúdicas produz e forma linguagens externas, desenvolvendo seus pensamentos. Frente a isso, desperta seus impulsos, estimula sua curiosidade que a leva ao desejo de dividir, envolver-se e alcançar a aprendizagem de forma mais acessível.

Conforme Vygotsky (1984, p. 97)

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa, senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro capaz.

Diante disso, pode-se compreender que por meio da brincadeira a criança aprimora suas habilidades, como: a criatividade, percepção, concentração, dentre outras, proporcionando cada vez mais a ampliação de áreas na existência de imaginação, conhecimento, afetividade, interação social com os outros.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 35)

O brincar é uma agilidade compassiva criadora, na qual a imaginação, ilusão e ficção interagem na cultura de novas possibilidades de interpretação, de procedimento e de ação pelas crianças, assim como novas aperfeiçoas de arquitetar semelhanças igualitárias com os diferentes sujeitos, crianças e adultos.

Nesta perspectiva, o autor assegura que através do lúdico, o desempenho se efetiva de uma maneira agradável, constituindo um vínculo da criança com o meio social em que habita, criando sua personalidade através da brincadeira.

Vygotsky (1988, p. 111) traz que,

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Percebe-se a seriedade que ele confere a ação de brincar, já que para ele a criança começa sua vivência no mundo adulto através da brincadeira. Com a utilização do brinquedo, a criança atua de maneira cognitiva, os componentes apresentam uma aparência motivadora para os atos que a criança realiza. É interessante observar ainda que, na brincadeira, a criança transporta as normas em seus anseios.

O autor pondera que brincando a criança pode contentar-se com suas obrigações e organizar-se conforme vão acontecendo as modificações em sua consciência. Por meio da imaginação, a criança se desprende de anseios que a oprimem, de limitações, e reivindicações conferidas pelo mundo que a cerca.

4. A BNCC E O LÚDICO

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Este documento norteador pretende viabilizar a demanda feita pela LDB para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, igualmente solicitada no PNE como parâmetro de igualdade, tentando abrandar as grandes diferenças de ocasiões no processo educativo das crianças em suas regiões.

Nesse contexto, reafirma a concepção de Educação Infantil de que as crianças estão no centro do processo educativo, considerando suas próprias formas de pensar, sentir e se expressar em um ambiente cultural, acolhedor e provocativo que possibilita às crianças a prática de diferentes práticas sociais, e estruturando suas identidades e subjetividades em relação ao seu ambiente e aos outros, desempenham um papel fundamental na sustentação da aprendizagem.

O documento traz para a Educação Infantil dois eixos estruturantes e instrucionais interativos e lúdicos, alinhados aos objetivos de aprendizagem contidos nas seis áreas de direitos e campos de experiências das crianças, sendo várias as possibilidades de trabalho.

É preciso considerar as experiências das crianças, em diferentes contextos culturais, a partir das relações que desenvolvem com os saberes na vida social, na família e nas instituições escolares, que fazem parte do patrimônio cultural a que as crianças têm direito, mediado em diferentes idiomas. Os campos de experiências podem ser entendidos como:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse contexto, a BNCC define cinco campos de experiência que necessitam ser consideradas em conjunto:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- -se,

brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...]

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...]

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro [...]

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.) (BRASIL, 2017, p. 38-40).

O principal objetivo da organização curricular do campo experiencial é combinar tempo, espaço, materiais e interações para permitir que as crianças explorem, experimente e desenvolva conhecimentos à sua maneira, aproximando-se da visão de mundo da criança e não de outra forma. Os seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, afirmam os compromissos sociopolíticos e pedagógicos na Educação Infantil, ressaltando as ações que permeiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que compõem o eu e o mundo.

Para proteger e resguardar efetivamente os direitos das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento precisa-se considerar essas áreas que formam a

maneira de interação no ambiente escolar. Quando se sabe como agir em cada etapa, estamos ajudando-os a socializar, brincar, se envolver, explorar, se expressar e se entender.

Para entender, conectar e aprender a lidar com as diferenças entre os indivíduos, é preciso conviver com as pessoas, interagir com crianças e adultos de diferentes formas, seja brincando ou qualquer tarefa diária. As brincadeiras também necessitam ser inseridas em ambientes diversos e interativos, e devem ser valorizados para o desenvolvimento da criatividade, emoção e imaginação.

A participação também deve ser assegurada no planejamento de todas as atividades que ocorrerão no ambiente escolar, para que adultos e crianças possam decidir e posicionar conjuntamente a educação que desejam promover e ter.

Quanto à cultura, para explorá-la é preciso olhar além da superposição e olhar ao redor para o que a arte, a ciência e a tecnologia têm a oferecer. Expressar emoções, dúvidas, perguntas através de diferentes linguagens. Por fim, aprende sobre si mesmo no processo de construção de si mesmo, como sujeito único em uma comunidade, aprendendo a se desenvolver como pessoa e sociedade, aprendendo a interagir e se expressar claramente com diferentes tipos de personalidades.

Conclui-se que tudo o que é feito na Educação Infantil deve ser baseado em múltiplas interações e muitas brincadeiras. Segundo Oliveira (2019, p. 297):

A brincadeira de um grupo de crianças com as quantidades e as incessantes tentativas de ordenar os objetos ou de representá-los em papel pode resultar na construção de diferentes estratégias de resolução de problemas, antes que possam nomear tudo isso que aprenderam em explorações como sendo matemática, também pode investigar muito sobre o equilíbrio em suas esculturas de argila, antes que saibam que ali já estão princípios da física.

O momento de brincar torna-se um espaço para explorar sentimentos, valores e desenvolver habilidades, por isso os educadores precisam compreender

não só a importância do brincar no contexto da Educação Infantil, mas também as orientações. Os educadores devem estimular conscientemente as crianças a buscar conhecimento, promover e /ou mediar esse processo, respeitando e valorizando suas particularidades, seu repertório cultural, promovendo um ambiente lúdico e propício à interação onde as crianças se sintam seguras e possam se desenvolver de forma holística e saudável.

A BNCC liga o brincar e com o educar, buscando desenvolver as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças. Dessa forma, a BNCC (2017) oferece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sendo eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 38).

Segundo a BNCC, é importante lembrar que as rotinas na Educação Infantil devem garantir o direito do aluno de aprender. Entre eles, o direito de conviver com outros em grandes e pequenos grupos.

O brincar, diariamente e de diversas maneiras, espaços e tempos. A participação é importante porque este documento afirma que os alunos devem estar ativamente envolvidos no processo de ensino. Explorar, gesticular, movimentar, formas, sons, texturas, palavras, cores, transformações, histórias e ampliar o conhecimento dos alunos.

A expressão nos mostra que a criança tem o direito de se expressar como um ser criativo, com emoções, sentimentos e necessidades. Finalmente, conhecer-se, onde as crianças constroem as suas identidades sociais, culturais e pessoais.

Vale ressaltar que no dia a dia é muito importante que a escola vá além dos conteúdos básicos e permita que as crianças brinquem, as crianças se desenvolvem primeiramente brincando.

5. METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Buscou investigar um assunto empírico seguindo um conjunto de procedimentos especificados previamente.

Ela apresenta natureza qualitativa, pois segundo Kauark, Manhães e Me-deiros (2010, p. 26) “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

O lócus da pesquisa foi um determinado CMEI do município de Presidente Kennedy/ES e os sujeitos foram quatro professores atuantes nos berçários I e II, tendo como método de coleta de dados a realização de uma entrevista semiestruturada com roteiro previamente organizado, com intuito de constatar quais atividades lúdicas são desenvolvidas no contexto dos berçários I e II deste CMEI. Posteriormente, a coleta destas informações, as mesmas foram analisadas de maneira qualitativa.

Para que a pesquisa tivesse maior êxito, foram aplicadas três brincadeiras com crianças do berçário I (crianças de quatro meses a um ano e dois meses) e berçário II (crianças de um ano e três meses a dois anos) no CMEI de pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados se deu a partir da aplicação das brincadeiras elaboradas pela pesquisadora nas turmas dos Berçários I e II de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy/ES, bem como, por entrevista semiestruturada aplicada aos docentes das turmas ora citadas.

Participaram da entrevista quatro professoras, as quais trabalham com as turmas de Berçários I e II. A entrevista se deu por meio de um roteiro buscando facilitar o entendimento dos sujeitos de pesquisa.

A primeira questão abordada foi em relação à formação acadêmica dessas professoras. Conforme o Gráfico 1, constatou-se que as quatro professoras tem formação em pedagogia com pós-graduação, tendo uma delas também mestrado. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 61, são considerados profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em exercício efetivo e tendo sido formados em cursos reconhecidos:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspe-

ção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL,1996).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de todo professor ter formação acadêmica para atuar em sala de aula. Para tanto, o professor enfrenta grandes desafios, sendo necessário estar em constante aprendizagem, buscando desenvolver práticas pedagógicas eficazes.

A segunda questão abordada foi em relação ao tempo de trabalho das entrevistadas. Foi constatado que duas professoras trabalham de 10 a 15 anos como docente; uma trabalha de 5 a 10 anos e uma a mais de 15 anos.

Segundo Pimenta (2002, p.20) os conhecimentos são aqueles sucedidos da história de vida, das relações que os professores, ou estão em desenvolvimento para desempenhar este ofício, conseguiram ao longo de sua vida no contato com a escola.

A literatura nos diz que o professor constrói seu ensino sob a influência de suas características pessoais, por meio de conhecimentos teóricos, por referências epistemológicas sobre o que acreditam na educação, por suas trajetórias profissionais, por suas experiências de vida, pautadas em valores, crenças e atitudes, por sua ideologia, pelas condições de trabalho que lhes são oferecidas pelas instituições de ensino, entre outras coisas.

Na terceira questão foi questionado sobre o que as entrevistadas entendem por ludicidade. Duas professoras responderam que ludicidade está relacionado a jogos e brincadeiras, relatando que se trabalha por meio do lúdico a imaginação e fantasia. Já outra professora respondeu que a ludicidade significa respeitar a interpretação da criança sobre o mundo e lugar que ela ocupa nele. A última entrevista relata que a ludicidade vai além das brincadeiras ofertadas, complementa que o lúdico envolve o prazer, estimula a socialização e criatividade.

Diante das respostas evidenciamos o entendimento que as professoras têm a respeito da ludicidade. De modo geral as quatro professoras apresentam um

entendimento similar, distinguindo a ludicidade como uma forma de trabalhar na criança a imaginação, fantasia por meio de jogos e brincadeiras.

Para Vygotsky (1984, p. 21):

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente.

Para o autor, a ludicidade tem vastas funções pedagógicas, sendo uma ajuda imprescindível no processo de ensino aprendizagem, assim como também uma forma de estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Desse modo, é essencial que os professores conheçam o real sentido da ludicidade, para que elas empreguem de forma apropriada em sua prática pedagógica, trabalhando com a realidade e necessidade de cada criança.

Em seguida foi perguntado se a ludicidade está presente nas aulas delas e de que forma elas trabalham. Para melhor elucidar as respostas, elas serão apresentadas no Quadro 1, sendo nominadas as professoras com as letras A, B, C, D.

Quadro 1 - Ludicidade nas aulas

Professor A	Sim, através das brincadeiras.
Professor B	Sim, através de jogos, brincadeiras, brinquedos buscando construção da aprendizagem.
Professor C	Sim. Estão presentes através da criatividade, curiosidade e desejo por jogos, brincadeiras onde avaliam a aprendizagem dos alunos.
Professor D	Sim, costumo propor atividades de cunho lúdico onde estimulo a criança desenvolver-se brincando. Normalmente o lúdico está inserido em todas as etapas de rotina, desde a alimentação, higiene, etc.

Fonte: Entrevista 2022.

Verifica-se que todas responderam que a ludicidade está presente em suas aulas, por meio de atividades, como jogos e brincadeiras. Observamos que a professora “D” conhece os benefícios que as atividades lúdicas proporcionam, desse modo, percebe-se que ela utiliza várias atividades no cotidiano em sala de aula.

No entanto, como recurso didático, as atividades lúdicas devem ser utilizadas de forma que tanto o professor quanto a criança possam usufruí-las de forma prazerosa e dinâmica, proporcionando uma aprendizagem espontânea e significativa.

Portanto, é importante que os professores expliquem as regras às crianças, conversem com elas e tentem adequar as atividades às habilidades das crianças, fato que não podemos verificar em alguns casos observados.

A outra questão buscou saber que tipos de jogos e brincadeiras eles utilizam na sala de aula. O Quadro 2, traz as respostas de cada professora.

Quadro 2 - Jogos e brincadeiras em sala de aula

Professor A	Esconde-esconde com fraldas, rolar a criança, sons de animais.
Professor B	Teatro de fantoches, massinhas, pintura, recorte, colagem, etc.
Professor C	Movimentos corporais, adivinhem os sentidos, etc.
Professor D	Jogos e brincadeiras livres e dirigidas.

Fonte: Entrevista 2022.

Diante das respostas, podemos notar que são vários tipos de atividades lúdicas que as professoras propõem em suas aulas. Atividades que elas desenvolvem através de jogos e brincadeiras, assim como brinquedos que ajudam no momento da execução dessas atividades.

De acordo com Kishimoto (2003, p.105),

Os 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.

O autor acredita que os jogos possuem sua especificidade, por isso os professores devem ter tal compreensão para que possam utilizar os jogos de forma correta e desempenhar verdadeiramente o papel dos jogos na aprendizagem.

Também foram questionados quais os brinquedos disponíveis para as crianças no CMEI que elas trabalham. Elas responderam que existem vários brinquedos como pula-pula, gangorra de cavalo, jogo de encaixe, jogo de memória, bolas, dentre outros.

A professora “D” citou que a creche tem brinquedoteca com brinquedos confeccionados com material reciclado e que possui um acervo de livros que podem fazer parte de situações lúdicas como, por exemplo, livros musicais.

As chamadas brinquedotecas são espaços públicos e/ou privados funcionando como uma biblioteca de brinquedos, planejados de maneira que as crianças possam desenvolver criativamente suas atividades lúdicas. Em creches, escolas e universidades há brinquedotecas com fins especificamente educacionais.

Para Kishimoto (1990) apud Carvalho (2011, p. 28),

Atualmente as brinquedotecas são consideradas espaços de animação sociocultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como do desenvolvimento da socialização, integração e construção de representações infantis.

Assim, é imprescindível que nas brinquedotecas ofereçam um espaço adequado com brinquedos e materiais diversificados, considerando as necessidades e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Em seguida foi questionado como as atividades lúdicas contribuem para o processo ensino aprendizagem das crianças. O quadro 3 traz as respostas das professoras.

Quadro 3 - Como as atividades lúdicas contribuem para o processo ensino aprendizagem

Professor A	Através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão corporal e oral.
Professor B	O lúdico promove na Educação Infantil uma prática educacional e conhecimento de mundo, oralidade, pensamento, sentido.
Professor C	Através da ludicidade a criança vai aprender na prática e vai evoluir o raciocínio, bem como, outras habilidades.
Professor D	Percebo que as situações lúdicas despertam o interesse da criança em aprender cores, letras, números, além de promover a socialização, autonomia e raciocínio lógico. A criança que brinca aprende a lidar com os conflitos e resolvê-los com propriedade.

Fonte: Entrevista 2022.

Partindo das respostas obtidas na entrevista, percebe-se que as professoras afirmam que as atividades lúdicas oportunizam momentos em que a criança desenvolve o raciocínio, oralidade, já que, a presença do lúdico permite o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como socialização, autonomia, coordenação motora, imaginação, dentre outras.

Vygotsky (1989) menciona que é na interação com os outros que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem. O crescimento das crianças não pode ser separado da aprendizagem, portanto, ela organizada estimula o desenvolvimento. Neste sentido, para que a criança se desenvolva, será necessária à interação a qual é apresentada, através da intervenção de um adulto no seu meio social.

Vale ressaltar que para educar crianças com propriedade não precisa somente trabalhar conteúdos tradicionais, mas utilizar o lúdico para edificar o conhecimento indispensável para a formação do ser crítico-reflexivo.

Finalizando a entrevista, foi questionado se as professoras enfrentam alguma dificuldade para trabalhar com a ludicidade. Todas responderam que não. A professora “D” complementou dizendo que toda atividade, se bem planejada, facilita o trabalho do professor.

A criança quando brinca desenvolve sua imaginação, seu pensamento, seu raciocínio, além de melhorar sua vida social e emocional, e quando convenientemente planejados, é um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento.

O brincar é fonte de lazer, mas ao mesmo tempo, fonte de conhecimento; é esta dualidade que nos faz considerar um papel integral a desempenhar nas atividades educativas. Além de poder exercer algo adequado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a brincadeira é uma situação que permite à criança formar significados, uma forma de assimilar os papéis sociais ao mesmo tempo, em que compreende as relações afetivas que ocorrem no ambiente e a construção do conhecimento.

Na aplicação das brincadeiras a pesquisadora não teve dificuldades para trabalhar com os bebês, visto que já tem vínculo com as mesmas. Assim, eles demonstraram interesse a cada momento das brincadeiras propostas, alguns imediatamente, outros puxando as minhas mãos, outros com formas mais sutis através de sorrisos, olhares ou demonstrando satisfação quando em contato com os brinquedos.

A primeira brincadeira aplicada foi a do “Painel de rostinhos”. Eles observaram primeiro, depois queriam passar a mão, davam risadas, batiam palmas. Foi gratificante o resultado, visto que houve a interação dos alunos com os rostinhos do painel. Vale ressaltar que para que os bebês se sintam bem é indispensável respeitar suas individualidades visto que ele precisa se sentir seguro e confiante, por isso a importância do professor conhecer os gostos dos bebês e suas necessidades.

Figuras 4, 5 - Painel de rostinhos



Fonte: Da Autora.

A próxima brincadeira aplicada foi o “Cesto do tesouro”. Para tanto, foi montada uma caixa com vários objetos, buscando despertar a imaginação e curiosidade dos bebês. A cada objeto que eles manipulavam, era perceptível o entusiasmo e alegria em mexer com coisas novas, assim como a várias formas de exploração dos bebês com cada objeto do cesto.

Nesse sentido percebe-se que por meio do toque e do olhar foi a forma de maior proximidade e estabelecimento de relações entre os bebês que determinadas vezes trocavam os objetos ou pegavam rapidamente quando os outros bebês largavam ou derrubavam no tatame.

Figuras 6,7 - Cesto de tesouros



Fonte: Da Autora.

Na brincadeira “Balde musical”, foi trabalhado com os nomes dos animais, as cores, fala, buscando despertar a curiosidade da criança. A cada figura retirada, algumas crianças gritavam, outras balbuciavam, batiam palmas, se divertindo muito. Foi notado o envolvimento dos bebês ao observarem cada imagem que a professora tirava do balde e falava o nome. Outro ponto notado foi que cada bebê observava o outro e tentava realizar as mesmas ações imitando o colega em suas reações.

Figuras 8, 9,10 - "Balde Musical"



Fonte: Da Autora.

Em todas as atividades os bebês demonstraram encantamento com os materiais apresentados, participando ativamente das atividades.

A partir destas propostas de brincadeiras foi evidenciado também que os bebês além de realizar trocas de olhares, saberes, sentimentos interagem com os colegas demonstrando carinho e atenção.

Essa experiência com bebês, assim como muitas outras, é um aprendizado fascinante e marcante, pois oferece a possibilidade de uma prática reflexiva com este público, desenvolvida por meio da brincadeira, da exploração de diversos materiais e da livre expressão do bebê, tornando a experiência possível.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Ludicidade e Aprendizagem no Berçário I e II: Um Estudo de Caso em um CMEI de Presidente Kennedy/ES” enfocou o caráter lúdico da brincadeira. Mostrou que jogos, brinquedos e outras atividades lúdicas são importantes para a Educação Infantil.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras devem estar presentes na prática pedagógica dos professores. Na realidade observada, mesmo que algumas atividades apresentem deficiências, elas estão sempre contribuindo no cotidiano do trabalho do professor.

O lúdico deve ser incorporado ao processo de ensino-aprendizagem como fator importante. Também deve ser considerada parte essencial desse processo, pois é necessária orientar adequadamente os alunos na aprendizagem e no desenvolvimento de aspectos fundamentais para a sua inserção no meio social e significado a partir da visão de mundo das crianças.

Desse modo, as observações e a entrevista dirigida às professoras, mostrou uma visão acerca do cotidiano escolar, bem como das práticas lúdicas utilizadas nas turmas de Berçário I e II.

Baseado em estudos e observações, evidenciou-se que as professoras das turmas de Berçário I e II utilizam atividades lúdicas em diversos momentos da sua rotina. O lúdico deve ser um elemento presente nas instituições escolares, promovendo a ação do professor e o desenvolvimento das crianças por meio de brinquedos e brincadeiras.

Segundo afirmações dos professores que participaram da pesquisa, a utilização de atividades lúdicas proporciona melhor desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, além da interação entre as crianças. As atividades lúdicas não acontecem apenas durante as atividades educativas, as crianças também aprendem brincando livremente. Como o lúdico é um aspecto significativo do trabalho pedagógico, é necessário entender que ele pode ser um grande aliado na prática pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ARRUDA, Fabiane Santiago de. **O Lúdico enquanto artefato da prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Infantil Carmelina Rios**. 2016. Centro Universitário Vale do Cricaré. São Mateus/ES. 96f.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. v. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Lina M. de M. **Brinquedoteca em espaço não-escolar: ludicidade e aprendizagem**. Teresina: PET-Pedagogia UFPI. 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educ.Soc., Campinas, vol.26, n.92, p.1013-1038, Especial-Out. 2005.

HORN, Cláudia Inês. **Brincar e jogar: atividades com materiais de baixo custo**/Claudia Inês Horn, Jaqueline Silva da Silva, Juliana Pothin. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique de Souza. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna-BA: Via Litterarum, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org) et al. **O jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** Rio de Janeiro; WAK, 2007.

MARINHO, H.R.B. et al. **PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: universo lúdico e psicomotricidade.** 2. ed. Curitiba: Ed. IBPEX, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na educação infantil.** 3a ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho.** Rio de Janeiro: Zannan, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VANDENBROECK, Michel; LAZZARI, Arianna. (2014). Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 22, n. 3, p. 327-335, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3a Ed. São Paulo: Ícone/Editora da USP, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, editora Martins Fontes, 1989.

CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE EM ESTUDANTE SURDO

Sergiana Maria da Silva Pereira
Edmar Reis Thiengo

1. INTRODUÇÃO

Na trajetória profissional da pesquisadora na docência e como intérprete de Libras (apesar de não ser tão longa), constatou-se que maior do que as dificuldades e perspectivas do professor regente estão as dos alunos surdos, em relação à complexidade em estar alfabetizado e letrado na língua materna (Língua Portuguesa) e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mesmo estando no Ensino Fundamental II. Conforme Dizeu e Caporali (2005) a aprendizagem linguística dos surdos se baseia na questão de que a sua primeira língua é a de Sinais e a segunda, a de sua origem, no caso de brasileiros, a língua portuguesa. Nesse sentido,

A proposta de educação bilíngue para surdos vem sendo amplamente discutida. Nesta, o sujeito deve adquirir a língua de sinais, como primeira língua, de forma natural e uma segunda língua, a língua da sociedade ouvinte majoritária (oral e/ou escrita), construídas por intermédio das bases linguísticas obtidas por meio da língua de sinais (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 1).

Alguns aspectos podem atrapalhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos, como: a inclusão em turmas regulares despreparadas para acolhê-los em razão da sua deficiência, pois não sabem como proceder; falta de comunicação, uma vez que os alunos desconhecem a Libras; despreparo dos docentes regentes no trato com o aluno surdo; desconhecimento ou mesmo analfabetismo

do aluno em relação à língua materna. Essas e outras situações inibem a participação dos alunos com deficiência auditiva e o que causa mais defasagem ainda em sua aprendizagem.

Libras e a inclusão do estudante surdo no ensino regular é um assunto importante e deve ser pesquisado e trabalhado nas escolas, a fim de promover a sensibilização sobre essa temática, pois os professores continuam bem divididos quanto ao entendimento do que representa a educação inclusiva, uns acreditam, ser ainda a aceitação de alunos deficientes em sala de aula comum, enquanto outros, vindo ao encontro do estudo, estendem a educação inclusiva como a percepção e valorização das diferenças, num sentido de diversidade, multiculturalidade.

Uma das possibilidades de construção de uma escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, estruturação de planos de ações e a sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos. A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade.

2. INCLUSÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: UM POUCO DE HISTÓRIA

Faz-se necessário observar a deficiência na perspectiva histórica, uma vez que, de acordo com Galvão e Galvão (2015, p. 21), “pode ser que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante [...]”, isso significa que a história passada deve ter o intuito de servir para compreender o presente e modificar paradigmas existentes para o que ainda está por vir.

Sasaki (2017), em seus escritos, resume as práticas sociais cometidas ao longo da história da humanidade. Segundo o autor,

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2017, p. 16).

O caminho, mesmo que breve, dessas práticas sociais, torna-se necessário, para o entendimento maior das práticas inclusivas, observando que essas práticas citadas por Sasaki (2017) continuam até hoje, mas não com a intensidade de tempos atrás.

De acordo com o dicionário, exclusão significa “afastamento; eliminação” (BUENO, 2016, p. 338).

A prática social na perspectiva da exclusão se configura como o ato de excluir, de rejeitar, de eliminar (DORSCH et al, 2011). Esse conceito torna-se relevante uma vez que as práticas antigas, relacionadas aos “diferentes”, eram a eliminação através de extermínio, morte ou abandono (PESSOTI, 2014).

Atualmente, essas práticas ainda existem, de forma disfarçada, pela falta de oportunidades oferecidas às pessoas excluídas da sociedade, privando-os de mostrar que são capazes de desenvolver plenamente as funções sociais.

A palavra segregação, conforme Dorsch e outros (2011) está associada à separação de raças. Sendo assim, faz-se mister esclarecer o termo separação que, conforme o mesmo autor, implica numa necessidade de distância emocional e espacial quanto ao ambiente social, que leva ao isolamento, gerando decepção entre os agentes envolvidos. Portanto, a segregação induz à exclusão social, pois não se pode aprender a amar, respeitar aquilo que está distante dos olhos, aquilo que não se conhece.

Essa prática de isolamento começou a ser adotada a partir da idade média, pois com o advento do cristianismo, o homem não podia ser “eliminado”, já que era imagem e semelhança de Deus:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições), eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2015, p. 16).

Os “diferentes” deviam ser recolhidos às instituições, dando condições à família e à sociedade de poderem continuar a vida normalmente. Aranha (apud MENDES, 2012) distingue essa fase como paradigma institucional. Dessa forma,

Paralelamente a essa evolução dos asilos, a institucionalização da escolaridade obrigatória passou a tirar muitos casos de crianças que não avançaram na escola regular e fez surgir as classes especiais nas escolas públicas no início do século XX. Proliferaram também as escolas especializadas, como alternativa basicamente a partir das duas guerras mundiais (MENDES, 2012, p. 62-63).

De acordo com Pessotti (2014), foi no século XIII (Idade Média) que surgiu a primeira instituição para abrigar sujeitos portadores de comprometimento mental, na Bélgica. Esses eram lá depositados e esquecidos pela comunidade social e familiar.

No século XIX, com os avanços científicos e o surgimento das ciências humanas, os “diferentes” passaram a serem “depositados” em casa de abrigos. Aranha apud Mendes (2012) caracteriza essa fase como paradigma institucional. Eles deviam ser recolhidos às instituições para que não cometessem atos insanos contra seus familiares e contra a sociedade, ficando em locais isolados, e dando condições à família de poder continuar a sua vida tranquilamente. Nessa época

ainda não existia o atendimento social, a ideia era proporcionar ao portador de deficiência um atendimento médico.

Observa-se, atualmente, a segregação em instituições especializadas onde o deficiente é deixado mais a cargo de um atendimento médico e pedagógico, e que são frequentadas por eles até a velhice. Destaca-se que instituições como APAEs e Pestalozzis, estão se estruturando para o atendimento diferenciado, com mais assistência social aos educandos e às suas famílias respectivas.

A partir do final do século XX, um novo olhar surgiu em torno do portador de deficiência. Observa-se que isso aconteceu devido a várias mudanças ocorridas no âmbito mundial e com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, modificando certos “pré-conceitos” existentes em torno da “deficiência”.

A contribuição das ciências, entre elas, a medicina, a psicologia, a antropologia, a biologia, a sociologia, o serviço social e a pedagogia, ajudaram a compreender melhor o homem e suas habilidades e a observar critérios errôneos em torno do que é certo ou não, do que é normal e patológico, do que pode ou não, entre outros manifestos da ação humana.

A contribuição das ciências, entre elas, a medicina, a psicologia, a antropologia, a biologia, a sociologia, o serviço social e a pedagogia, ajudaram a compreender melhor o homem e suas habilidades e a observar critérios errôneos em torno do que é certo ou não, do que é normal e patológico, do que pode ou não, entre outros manifestos da ação humana.

De acordo com o dicionário, integração significa “totalização; complementação, adaptação” (BUENO, 2016, p. 441). Observa-se que a integração dos indivíduos com deficiências, tem o sentido de complementar, de adaptar, se esses estiverem prontos para determinado fim, seja qual for.

A integração social, portanto, tem o ideário de inserir na sociedade as pessoas portadoras de deficiências, que conseguiram um nível de competência ajustado com os padrões sociais vigentes, ou seja, desde que esteja preparado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes (SASSAKI,

2017). Ou seja, toda a responsabilidade pelas mudanças estava colocada na pessoa com deficiência, sendo que a sociedade e as relações sociais, em geral, não eram sequer questionadas, nada devia ser mudado na sociedade, e sim as pessoas portadoras de deficiências é que deviam adaptar-se a esta sociedade.

Segundo Sasaki (2017), a integração social surgiu em meados da década de 1960, como alternativa contra a segregação social, com enfoque à integração das pessoas portadoras de deficiências na família, na educação, no trabalho e nos demais setores da sociedade. Até então, estes viviam, em sua maioria, isolados em casas assistencialistas, com pouco interesse para o aspecto de incluir essas pessoas novamente na sociedade.

Essa integração é denominada, de acordo com Mendes (2012), como paradigma de serviços. Nesse âmbito,

[...] com base na crença de que as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deveriam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades, para assumir seus papéis na sociedade. [...] Assim, só eram passíveis de integração [...] aqueles que conseguissem se adaptar ao comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais eram excluídos (MENDES, 2012, p. 43).

Observa-se que ao tirar algumas pessoas do ambiente segregado e passá-las para o ambiente dos “ditos normais” foi uma grande etapa vencida. Através da história observa-se que as conquistas dos “deficientes”, se deram principalmente por eles próprios, e por seus familiares. Dessa forma,

Inicialmente, as pessoas com deficiências físicas, visual e auditiva começaram a se organizar em associações e movimentos, cujo objetivo servia a busca da cidadania, uma cidadania até então negada. [...] Dessa forma, juntos e fortalecidos, conseguiram se impor diante da sociedade, deixando clara a ideia de que não estariam mais submis-

so aos mandos e desmandos de alguns, mas passariam a discutir e decidir sobre suas necessidades e sobre as decisões a serem tomadas. Demonstraram, de forma clara, precisa, objetiva, que aquele que tem deficiência, que tem limitação física ou sensorial, que é diferente cabe indicar os caminhos a seguir para o completo e amplo atendimento às suas necessidades muitas vezes básicas (NEVES, 2012, p. 41).

Dessas reivindicações, a Conferência Mundial sobre os Deficientes (1990), que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, foi a mais representativa em torno da inclusão social e educacional. Essa foi realizada na Espanha, com a participação de 92 governos e 25 Organizações Não-Governamentais. Expressava “[...] o princípio de inclusão e a preocupação com a garantia de escolas para todos [...]” (TOZATO, 2012, p. 46).

A integração social na sua ação foi bastante criticada, pois não dava direito há outras pessoas de mostrarem o seu potencial, pois a mesma não estava preparada. Surgem assim movimentos em prol da inclusão social, mostrando que a igualdade humana está na diferença. É importante salientar que a integração e a inclusão se complementam em torno de seus conceitos e ações (CARVALHO, 2014).

O movimento de inclusão tem como ideário que a sociedade deve adaptar-se às necessidades/deficiências da pessoa, garantindo que ela encontre, no ambiente, condições que lhe permitem acessar o mundo ao seu redor, com os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão.

3. O USO DOS CONTOS DE FADA E A MOTIVAÇÃO À LEITURA

A atividade de contar histórias colabora efetivamente na construção da formação humana começando pela infância, e devendo ser reconhecida no contexto escolar com o objetivo de fortalecer a imaginação, o vocabulário, concentração, a memória, entre outros aspectos relevantes. Nesse sentido,

Para contar histórias o professor tem o apoio de livros, fantoches e outros recursos como o timbre da voz e a entonação, e cabe a ele esticar ao máximo a curiosidade dos alunos em descobrir o que se encontra por traz do mundo mágico das histórias (BAMBERGER, 2005, p. 18).

Para que o instante de contar histórias se torne encantador é preciso que o professor propicie um momento descontraído, mágico, utilizando além de livros para narrar às histórias, demais artificios como recursos tecnológicos para uma atuação cada vez mais modernizada. Assim, é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... Ler para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... (ABRAMOVICH, 2006, p. 16-17).

Abramovich esclarece a relevância e a prática constante de contar/ouvir histórias, pois assim a criança passa a se tornar um leitor, alguém com motivação para desenvolver esse hábito. Para Magda Soares “letrar é mais é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003, p.3).

Para Ferreira e Dias (2002, p. 03) “o acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual pode ser definido como a capacidade de compreender por que “as coisas são como são” e não pelo status social do indivíduo”. Desta forma, o acesso à escrita permite ao indivíduo, além de “ser social”, a descoberta das relações por detrás das circunstâncias, situações ou coisas, estando, portanto, ligadas à transformação da realidade.

As autoras ressaltam que no âmbito afetivo do ensino da leitura, a escola deveria traçar e alcançar dois objetivos principais quanto a este ensino: aumentar o número de leitores capazes e ampliar o número de crianças e adultos que

apresentem motivação e afeto frente a esta atividade, a fim de torná-la satisfatória e frequente no decorrer da vida do indivíduo, e não uma obrigação acadêmica tediosa e passageira.

Solé (2008) também defende que o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança e não em situações isoladas e descontextualizadas. Nesse sentido,

É necessário mudar a própria concepção do objeto, para que se entenda por que a alfabetização implica em um trabalho conceitual, que em certo sentido é similar ao caso da matemática. A criança pode recitar o abecedário, tanto como recitar a série dos números. Contudo, isso não basta para chegar a noção de número, nem basta para entender o que está escrito e qual a sua relação com a língua oral. A modificação do objeto conceitual é imprescindível (FERREIRO, 2011, p. 22).

Entendemos como relevante que a literatura deve ser encarada principalmente como experiência e não como um mero conteúdo a ser avaliado. Assim, a avaliação tem como objetivo maior “engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores.” (COSSON, 2006, p. 113).

Para tanto, é importante o “investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita” (COSSON, 2006, p. 114-115).

Assim pode ser com as histórias presentes no dia-a-dia da escola, elas podem cativar o aluno/criança ou assustá-los, fazer com que não tenham vontade em ler ou ouvi-las.

Ela se faz presente na vida da criança na rua, em casa, na escolinha, nas mais diversas formas e situações, por esse princípio, se dá a sua importância na prática pedagógica.

4. USO DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO

Os contos são carregados de moral, de valores, de princípios, os quais levam o educando ao desenvolvimento do senso crítico, do psicológico, cognitivo de forma qualitativa. Centra-se nos seguintes problemas que o direcionam – como tem ocorrido, o processo de alfabetização? Tem formado leitores e escritores assíduos? Quais metodologias tem direcionado o processo de ações didático-pedagógicas na leitura e na escola? Pois bem, o objetivo primordial busca desenvolvimento de leitores assíduos e escritores competentes?

Do ponto de vista etimológico, a palavra fada originou-se da língua latina – *fatum* que significa destino, fatalidade. Logo, fadas, se consubstanciam em seres fantásticos, míticos portadores de uma vasta beleza, possuidoras de poder sobrenatural ou talvez podem ser o oposto, diabólicas, verdadeiras bruxas.

Partindo dessa perspectiva de significância, constata-se o surgimento das fadas na Idade Média, mais precisamente teve origem na literatura cortês e denotavam a presença de um amor mágico e imortal, é o que salienta Coelho (2017 p. 34): “Na maioria das tradições, as fadas aparecem ligadas ao amor, ou sendo elas próprias as amadas, ou sendo mediadoras entre os amantes. A partir da cristianização do mundo, foi esse último sentido que predominou, perdendo-se completamente aquela outra dimensão "mágica", sobrenatural.”

Contudo, um conto pode ou não evidenciar a presença de fadas, mas é característica marcante das histórias encantos e magias, animais falantes, duendes, objetos materiais que ganham vida, plantas inteligentes e falantes, há embates empreendidos entre o bem e mal, são carregados de simbolismos e ricos conflitos, é predominante a busca por uma realização pessoal, além disso, os empecilhos e barreiras presentes no desenrolar do conto formam um ritual de iniciação.

No que diz respeito ao significado costumeiramente oculto nos contos de fadas, há estudiosos que os conceituam como psicodramas da infância que colocam em foco embates de lutas reais, para outros tem a função precípua de levar as crianças mediante os contextos enfatizados, a lidar com seus conflitos interiores, além

de servirem de entretenimento. Assim, cada conto, possui um núcleo problemático que faz com que a criança percorra níveis diferenciados que permitem que estas vão gradativamente se autodescobrindo à medida que contextualizam informações.

Portanto, mesmo possuindo um desfecho com núcleo problemático os contos sinalizam um universo maravilhoso, fantástico que parte sempre de uma situação concreta e mexe com o imaginário infantil e com suas emoções.

Pela natureza própria dos contos, por seu cunho folclórico, foi utilizado por diversas sociedades do mundo, marcado inicialmente por uma transmissão – oral e pelo emprego da simbologia. Determinar com precisão a data e local de origem dos contos é uma impossibilidade, pois, antes mesmo da existência da escrita eram utilizados, tornando-se uma tradição em que os pais contavam para os filhos, e assim, foram se propagando de geração em geração. Entretanto, de acordo com a o padre W. Shimidt (PREGNOLATO, 2015), os temas permanecem praticamente inalterados no decorrer dos séculos. Têm-se notícias de que os primeiros registros dos contos foram realizados pela sociedade egípcia, posteriormente estendeu-se a escrita para a Índia, Palestina, Grécia, dentre outros.

Bettelheim (2013) salienta que foi no século XIV que surgiu, na Europa, a primeira coleção de contos com motivos do folclore europeu denominado “Gesta Romanorum”, de origem persa, escrito em latim, precedendo a famosa coleção “As Mil e Uma Noites” do folclore árabe.

No século XVI, de acordo com Coelho (2017), houve o surgimento de “Noites Prazerosas”, de Straparola e “O Conto dos contos”, de Basile. No fim deste e início do século XVII, o racionalismo clássico perdeu força e deu margem a uma literatura que exaltava a fantasia, o imaginário. Nesta época destaca-se Mme. D’Aulnoy com “Contos de Fadas”, “Novos Contos de Fadas” e “Ilustres Fadas”.

Segundo Coelho (2017), no início, os contos de fadas não eram uma literatura para crianças. O início dessa transformação teria ocorrido com Perrault, no século XVII, na França; com os irmãos Grimm no século XVIII, na Alemanha; com Andersen no século XIX, na Dinamarca; e com Walt Disney no século XX, na América.

A divisão entre a narração ritualística e o tratamento apenas artístico dado aos contos, de acordo com Mendes (2010), foi o início da transformação do mito em contos populares.

Bettelheim (2013) afirma que esses contos se desenvolveram a partir dos mitos ou foram a eles incorporados, passando a experiência acumulada de uma sociedade sedenta de transmiti-las a novas gerações.

A milenar medicina hindu acreditava que os contos de fadas tinham poder terapêutico através de sua meditação, que levava a visualização da natureza do conflito existencial que estava causando a perturbação, e o caminho para a resolução. Mas foi a psicanálise quem ofereceu as maiores contribuições na análise dos significados mais profundos dos contos de fadas, propondo-se a desvendar significados manifestos e encobertos da mente consciente, pré-consciente e inconsciente, tendo em Jung, seu maior representante (BETTELHEIM, 2013).

Imprescindível ressaltar a importância advinda da psicanálise – âmbito que teve por seu expoente máximo Sigmund Freud esse ocupa de analisar, refletir e compreender o homem enquanto sujeito do inconsciente, foi graças às suas contribuições desta área que se deu maior ênfase aos significados mais íntimos presente nos contos de fadas.

Por um período de tempo e pelas próprias características e significâncias os contos de fadas foram tratados de forma menos valorizada, sendo considerado algo irreal, imaginários e muito selvagens. Isso talvez tenha acontecido pela falta de compreensão por parte da maioria, por não saberem a verdadeira essência dos contos de fadas.

Para alguns os contos continuam sendo apenas fantasias, algo sem muita relevância, devido à falta de conhecimento sobre o assunto.

Segundo Bruno Bettelheim:

Através dos séculos (quando não dos milênios) durante os quais os contos de fadas, sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados ma-

nifestos e encobertos-passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento (BETTELHEIM, 2013 p. 14).

Nessa perspectiva, Bettelheim explica que por muitos anos os contos de fadas existem e que eles possuem significados e tentam repassá-los. Isso de forma geral, pois muitos pensam que os contos trazem algum tipo de aprendizagem somente para as crianças e Bruno deixa claro que essa transmissão de conhecimentos acontece em todos os níveis da personalidade humana.

É notório que inúmeros são os erros cometidos por diversos educadores ao levarem os contos para as salas de aulas e utilizá-lo como um recurso que pouco tem a oferecer para o educando. Emerge então a necessidade de se planejar a partir dos contextos conflitivos expressos nos contos, situações que propiciem que o educando contextualize as informações, que permita o estabelecimento de comparações entre os personagens, que se posicione de forma crítica e assim abstraia valores e princípios que irão compor de forma abrangente a sua personalidade.

São características indeléveis dos contos de fadas os encantamentos e a presença de um mundo mágico, fantástico e encantado, é uma forma de aguçar a atenção da criança para o contexto, de atraí-la para que ela possa vivenciar imaginariamente a história, provocando assim a curiosidade e prendendo a sua atenção, contudo, suas contribuições vão muito além por permitir que a criança tome decisões acertadas frente as situações problemas, olhando por esta dimensão, os contos assumem um papel interdisciplinar.

A leitura dos contos de fadas é algo inexplicável, de um poder inigualável, capaz de transformar vidas, transportar o leitor para um lugar único, mágico. Em uma mistura de diversão e informação, algo que acontece natu-

almente. Os contos trabalham com o imaginário do leitor, podendo criar imagens, ações, batalhas, soluções, finais os quais são desejáveis. Isso encanta o leitor de tal forma que o mesmo é capaz de fazer a leitura do mesmo conto por inúmeras vezes.

O psicanalista e escritor Bruno Bettelheim, sustenta em sua obra “A Psicanálise dos Contos de Fadas” que os contos justamente por possibilitar o encontro da criança com diversas situações lógicas que devem ser analisadas para que se extraia suas informações mais potenciais, tornam-se obras primas ímpares com um cenário de contextualização tão vasto que nenhum outro tipo de arte oferece, conforme sinaliza:

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (BETTELHEIM, 2013 p. 20-21).

Através desse estudo de Bettelheim, compreende-se que leitor faz a primeira leitura e já consegue extrair significados, em diferentes momentos, fazendo algo muito interessante, levando o leitor a releitura do conto de acordo com as necessidades de sua vida, mostrando assim que os contos podem ajudar em todas as idades.

Os contos de fadas divertem a criança, levam alegria, esperança, informação. E acontece de forma agradável, descontraída, prendendo assim a atenção do leitor para os significados da leitura. Isso além de agradar valoriza a leitura de certa forma, pois muitas pessoas não se dedicam tanto à leitura, uns dizem que não gostam de ler, outros nem fazem leituras.

Ao ouvir uma história, as crianças concentram-se, aprendem a respeitar-se e, acima de tudo, passam momentos de grande prazer porque elas podem ler e interagir com o texto.

Desse modo, além de uma função emotiva, os contos de fadas também têm uma função formativa, pois auxiliam na construção do imaginário. Algumas vezes, no entanto, os adultos não veem que os contos maravilhosos, como um empreendimento racional e uma típica realização do ego, só podem acontecer se a criança inicialmente, e por algum tempo depois, vivenciar a leitura como satisfação de sua fantasia. Pois a criança que gosta muito de ouvir histórias, que é estimulada e que vê satisfeitas suas fantasias, desejará também ler sozinha quando ninguém estiver por perto. Mas se não experimentou o prazer de terem lido para ela, dificilmente se sentirá estimulada a ler sozinha, buscando satisfazer sua curiosidade. Muitas vezes, sem essa experiência, duvidará que a leitura seja uma coisa que queira fazer (BETTHEIM 2013).

E esse encantamento dos contos de fadas faz com que muitos despertem o gosto pela leitura. Isso é muito importante para crescimento intelectual, essa leitura trará encantos e informações ao leitor, contribuirá para a formação de sua personalidade, formando sua identidade de forma encantadora.

5. USO DOS CONTOS DE FADA EMPREGANDO OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

A criação e o uso dos contos de fadas se mostram uma forma de incentivo para a inserção do mundo da leitura e para isso, também é preciso trabalhar nos alunos a criação de textos e histórias e os recursos tecnológicos pose contribuir para este processo.

O fator relevante que deve ser considerado é que, num mundo cada vez mais tecnológico, onde as crianças estão mais conectadas a rede, estimular os pequenos a adquirir o hábito da leitura, ajudando em seu ensino-aprendizagem torna-se um grande desafio para o docente em sala de aula e também é uma ferramenta capaz de promover a criação de histórias nas quais os alunos venham a participar.

Seguindo essa linha, sobre o histórico do uso dos contos de fadas Patrini (2005, p. 106) afirma que é importante “Convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade”.

A importância do uso dos contos de fadas no ensino fundamental II, pode envolver uma metodologia mais modernizada como através de recursos tecnológicos que envolva possibilidades de incrementar as práticas pedagógicas nas quais motivem os alunos e professor, possibilidade de integração dos mesmos. Dessa forma,

A Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual (RUFINO e GOMES, 2017, p. 11).

Diante desse aspecto, é cabível perceber que as narrativas literárias usadas são fontes riquíssimas que contribuem para promover o desenvolvimento cognitivo da criança no ensino fundamental II, com métodos inovadores é possível criar histórias nas quais os próprios alunos estará envolvidos.

Por meio do uso dos contos de fadas, além de oportunizar o aprendizado e o aprimoramento da língua de sinais, o aluno surdo poderá usufruir de igual condição dos demais alunos, ao adentrar em obras literárias, ao passo que poderá sentir-se incluído em seu meio de comunicação.

Incentivar a criança surda a interagir no universo da literatura poderá ser uma ótima opção para que os mesmo veja a leitura e Contação de Histórias em Libras, como uma forma prazerosa e para isso, os recursos tecnológicos pode vir a contribuir para que os alunos surdos passe a interagir mais com o conteúdo.

Bitencourt (2011) corrobora ao referir-se que a criança ao ouvir é quem preenche estas lacunas por intermédio da imaginação. O mesmo se encanta a ponto de esquecer-se temporariamente de tudo e adentrar na fantasia que por hora o convida. Assim, a nossa temática está inserida em toda essa expectativa, "As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula".

A linguagem de sinais por meio dos recursos tecnológicos, poderá auxiliar o professor no processo de ensino do aluno, pois muitos recursos visuais e libras, já são inseridos em sites infantis com buscas para livros digitais.

O uso dos contos de fadas na língua de sinais, em ambientes escolares, ou em ambiente familiar, tende a ser uma excelente opção para interação dos mesmo no mundo de faz de conta.

Bitencourt (2011) interage quanto a utilização de recursos áudio-visuais para a realização de uma releitura dos contos tradicionais não pode ter como ambição a substituição do ritual da contação. A questão não está em substituir a relação contador x espectador por exibições de TV, mas sim, numa reflexão que permeie o enriquecimento das atividades em sala de aula, por exemplo, focada na construção de novos saberes, de novas vivências

Carneiro (2012, p. 243) identificou “[...] a formação do que chamamos webliteratura, uma modalidade da escrita que confere ao texto características próprias potencializadas pela internet e o universo virtual”. Apesar da maioria dos vídeos não serem compostos na modalidade escrita da língua, as produções em Libras, ou vertidos para esta língua podem se enquadrar nestas características à medida que requerem formas específicas de produções sinalizadas

6. METODOLOGIA

Inicialmente, o trabalho teve como base uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde foi possível obter conhecimentos específicos quanto a temática, através de dados levantados, com ideias e pensamentos de autores que discorrem sobre o assunto em questão. Nesse sentido,

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p.44).

A fonte para a coleta de dados dessa pesquisa, que se classifica como primária, se concentrará em angariar informações com profissionais da área educacional onde através da elaboração de um questionário de pesquisa, foram elaborados os principais itens de acordo com o propósito do objetivo a ser desenvolvidos, buscou-se também as fontes secundárias que foram em sites e pesquisas bibliográficas.

O estudo teve também uma pesquisa em campo, onde foram levantados dados por meio de um trabalho com professores de aluna surda numa escola do município de Pedro Canário-ES, com uma proposta que contemplou um Manual como produto educacional, que auxiliará os docentes na tarefa de contar histórias.

Os instrumentos principais para a realização dessa pesquisa foram pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário com questões abertas e fechadas destinadas aos professores regentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenham aluno surdo ou hipoteticamente, como seria se o tivesse.

7. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este estudo teve como intuito explorar a temática da contação de história contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo e convivência no espaço escolar com um aluno (a) surdo. A linguagem de sinais por meio dos recursos tecnológicos, poderá auxiliar o professor no processo de ensino do aluno, pois muitos recursos visuais e libras, já são inseridos em sites infantis com buscas para livros digitais.

O uso dos contos de fadas na língua de sinais, em ambientes escolares, ou em ambiente familiar, tende a ser uma excelente opção para interação dos mesmo no mundo de faz de conta.

Bitencourt (2011) interage quanto a utilização de recursos áudio-visuais para a realização de uma releitura dos contos tradicionais não pode ter como ambição a substituição do ritual da contação. A questão não está em substituir a relação contador x espectador por exibições de TV, mas sim, numa reflexão que permeie o enriquecimento das atividades em sala de aula, por exemplo, focada na construção de novos saberes, de novas vivências.

Percebeu-se nas falas das professoras entrevistadas que para contação de história em linguagem de sinais, faz com que o aluno surdo, passe a aguçar a sua capacidade cognitiva, além de contribuir para que o mesmo venha a interagir com os recursos digitais, criando assim capacidade de interagir e de adaptar-se com o meio. Nesse âmbito,

Incentivar as crianças surdas a adentrarem no universo imagético da literatura pode ocorrer de forma prazerosa, dado isso, a Contação de Histórias em Libras é um meio eficaz para que se realize tal processo, como também, uma forma de auxiliá-las em seu desenvolvimento cognitivo e interacional (VALLE, 2016, p. 12).

Ao usar a Língua de Sinais, no uso dos contos de fadas, ajudará na compreensão dos alunos surdos, a conceitos que muitas vezes são desconhecidos pelas crianças, uma vez que a maioria delas são de famílias ouvintes, onde não dominam a Libras.

Assim, ficou claro, tanto nas falas das professoras regentes quanto nas de apoio pedagógico, a necessidade de usar a criatividade nas práticas pedagógicas diárias de ensino para melhorar a atenção de forma sustentada e o desempenho acadêmico desses alunos uma vez que a contação de historia contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

Desta forma, o uso dos contos de fadas é mais um recurso de ação transformadora contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. É uma forma de aprendizagem a mais que o professor tem em mãos para sua prática pedagógica, onde através de meios tecnológicos para a ser mais atrativa. Por isso,

[...] a prática pedagógica da contação de histórias pode ser desenvolvida junto à nova cultura tecnológica, o ciberespaço, que permite a formação de comunidades virtuais, possibilitando uma experiência social diferente [...], mas não menos interativa que os meios. Contar histórias é um dos hábitos mais antigos, inerentes à humanidade e tão velho quanto resistente. As mudanças que essa prática vem sofrendo nos últimos quinhentos anos correspondem a uma mudança da capacidade do ser humano narrar algo (BUSATTO, 2016, p. 92).

Evidenciou-se nas falas das professoras a inclusão, criação e o uso dos contos de fadas através das metodologias tradicionais e mídias, como uma importante ferramenta pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), se mostram uma forma de incentivo para a inserção do mundo da leitura e para isso, também é preciso trabalhar nos alunos a criação de textos e histórias e os recursos tecnológicos pode contribuir para este processo.

Entende-se que é muito mais adequado que o aluno surdo ingresse na escola regular ainda na infância e seja alfabetizado na língua materna e na Libras. Nesse processo de alfabetização, a contação de histórias é uma importante ferramenta na motivação à leitura e ao letramento.

Foi possível perceber que, quando questionados sobre a utilização de alguns recursos digitais utilizados para contação de história ao aluno surdo que, apesar do esforço dessas docentes em relação à promoção dessas estratégias de leitura de dos alunos surdos, ainda há muito que se fazer em relação a contribuição da tecnologia digital para o processo da contação de história na sala de aula.

Uma das melhores maneiras de manter os alunos engajados e garantir a melhor experiência possível é desenvolver metodologias mais criativas e interessantes de aprendizagem para aprender os sinais apresentando através da história contada e sua interpretação.

Foi evidenciado pelas respostas das docentes que a contação de história contribui para sua formação pessoal e acadêmica. Relatou uma professora “Um trabalho de muito esforço e carinho, pois cada conquista e vitória do aluno é uma felicidade muito grande em minha vida, pois sei que estou contribuindo para melhorar em seu cotidiano na sociedade”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para este estudo foi possível perceber que na escola municipal de Pedro Canário-ES, o uso dos contos de fadas no contexto educacional, possui benefícios pedagógicos, onde possibilita o professor a conduzir os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao processo de aprendizagem.

A aprendizagem baseada na subjetividade, nos contos de fada, assim como em outros gêneros textuais, faz com que a compreensão e gosto pelo texto sejam muito pessoais. É a motivação e prática docentes que podem sensibilizar os alunos a apreciarem, ou não o que ouvem/leem.

Essas informações evidenciadas na pesquisa realizadas com as docentes respondem aos objetivos específicos deste estudo quando permitiram conhecer o perfil sócio educacional das docentes responsáveis pelo desenvolvimento a subjetividade da criança surda a partir do uso de contos de fadas em libras da escola municipal de Pedro Canário-ES.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que é imperativo o uso dos recursos digitais na construção e metodologias de ensino mais criativas e motivadoras para o ensino das

crianças surdas, concentrando-se nas habilidades de estudo, levando os professores a buscar novas estratégias e meios para se alcançar a atenção, participação e aprendizagem dos alunos, por isso, o entendimento de que a contação de história em Libras seja uma opção viável.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ªed. São Paulo: Scipione, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. rev. e atual. São Paulo: FTD, 2016.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo/ Moaci Alves Carneiro. 20.ed.-Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COELHO, Betty. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. São Paulo. Ática, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua**

de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc., Campinas, v. 26, nº 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

DORSCH, F. et al. **Dicionário de psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

GALVÃO, N. S.; GALVÃO, T. **Educação Inclusiva**. Curso Normal Superior: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Salvador: Faculdade de Tecnologia e ciências. Educação a distância. 2015.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: UNESP, 2010.

NEVES, T. R. L. O Movimento de Auto-advocacia e a Educação para a Cidadania. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. C. (org's). **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFSCar, 2012, p. 41-44

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: USP, 2014.

PREGNOLATO, Mariuza. **A importância dos contos de fadas na formação da personalidade**, 2015. Disponível em: http://www.mariuzapregolato.com.br/pdf/artigos/a_importancia_dos_contos_de_fadas_na_formacao_da_personalidade.pdf . Acesso em 12 de set de 2021.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOZATO, M. R. **Um estudo sobre Inclusão**. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Pós-graduação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2012.

VALLE, LÍlian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

O ENTENDIMENTO DOS MORADORES DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DA RESTINGA NA ORLA DO MUNICÍPIO

Tiago Camilo Ozório
José Geraldo Ferreira da Silva

1. INTRODUÇÃO

Pessoas, comunidades, sociedades e nações, têm sido as únicas responsáveis pelas alarmantes perdas de cobertura vegetal desde o início da habitação humana na Terra. Essas mudanças ambientais prejudiciais têm o potencial de causar mudanças dramáticas na estabilidade climática global, além de continuar a reduzir os inestimáveis serviços ambientais prestados pela diversidade biológica.

Além disso, há uma grande desigualdade no que diz respeito ao contexto ao econômico, esse fenômeno se manifesta de várias maneiras, incluindo a ausência de saneamento básico, a falta de água potável. Diante disso, compreende-se que os obstáculos interligados aos problemas ambientais ficam ainda mais evidentes com a urbanização, que traz modificações para a restinga.

A vegetação de restinga desempenha um papel significativo como fixador de dunas, formando uma barreira para o avanço do mar, para a erosividade das praias e para a contenção do avanço das dunas (ARAÚJO, 1984). Recentemente o termo restinga foi aplicado para descrever ecossistemas terrestres, com diferentes formações vegetais; ecossistemas aquáticos e semiaquáticos em planícies arenosas costeiras que ocorrem no Norte Fluminense (ESTEVES, 2011)

Do ponto de vista geológico o ambiente de restinga é considerado recente. De acordo com Suguio (2001) as restingas foram formadas no Pleisto-

ceno e Holoceno, sendo a fase atual do período Quaternário denominada de interglacial (SALGADO-LABOURIAU, 1994).

Vale ressaltar que o termo “restinga” pode ser encontrado na literatura como na literatura como “planícies costeiras” ou “planícies litorâneas” (Suguio, 1984).

Neste estudo será abordado no contexto do município de Itapemirim no estado do Espírito Santo, especificamente, nos distritos de Itaipava e Itaoca. Esses distritos apresentam crescente processo de urbanização. Com isso surgem diversas questões ambientais, sustentabilidade, degradação dos ambientes, a falta de consciência e a importância da educação ambiental.

No Espírito Santo, existem as unidades de conservações ambientais regulamentadas pelo Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (IEMA) que tem por objetivo a conservação e a preservação ambiental. O órgão é dividido em dois grupos: Proteção Integral: É permitido o uso indireto dos recursos naturais, aquele que não envolve coleta, consumo, dano ou destruição. Uso Sustentável: É permitido o uso direto dos recursos naturais, aquele que envolve coleta e uso, comercial ou não, desde que de forma manejada e equilibrada, garantindo sua perenidade e manutenção dos processos ecológicos. A regulamentação para esta prática de cuidado aconteceu através da Lei nacional No 9.985, DE 18 de Julho de 2000. O sistema de cuidados divididos por grupos mencionado acima são previstos no decreto N° 4.340, DE 22 de Agosto de 2002. Mas, foi apenas em 2010 que o Espírito Santo criou a lei que regulamenta a fiscalização, proteção e preservação (IEMA, 2022).

Apesar das leis, a cidade de Itapemirim só instaurou um sistema de cuidado com a restinga em 2021, na reportagem da Prefeitura Municipal de Itapemirim é possível observar: “A Secretaria de Meio Ambiente, numa parceria com as Secretarias de Pesca e Regional Itaipava/Itaoca está em fase de implantação do Projeto “Restinga Viva” Recuperando a Orla de Itapemirim” (PMI, 2021). Dessa forma torna-se imprescindível a abordagem sobre essa temática.

2. METODOLOGIA

Este estudo contempla o município de Itapemirim, situado no Estado do Espírito Santo, conta com habitantes. No entanto, para este estudo trouxemos apenas informações sobre os distritos de Itaipava e Itaoca. A pesquisa foi realizada no período de junho a novembro de 2022, em Itaipava e Itaoca, localizadas no estado do Espírito Santo. Ambas as cidades são litorâneas. Dessa forma, evidenciamos que o lócus da pesquisa consiste nas referidas localidades.

No que diz respeito a economia, conforme Soares (2019, p.59),

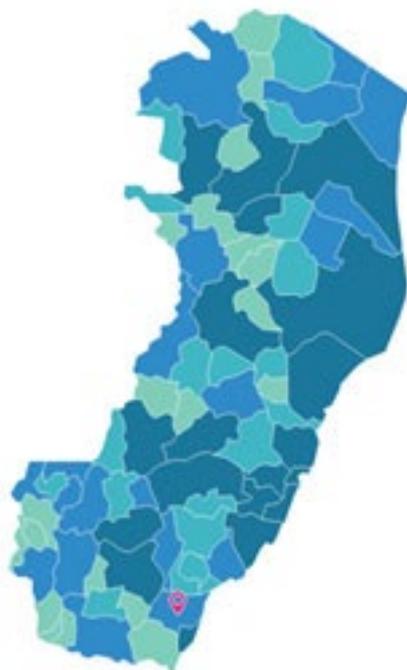
A pesca é a principal atividade econômica do balneário, e o turismo complementa suas atividades econômicas. Atualmente a Prefeitura Municipal está construindo um grandioso terminal pesqueiro, considerado o maior do estado do Espírito Santo, qual levará maior comodidade e conforto aos pescadores, facilitando o escoamento da produção de pescados.

Soares (2019, p.59), evidencia ainda que:

O turismo traz grandes benefícios para as cidades considerando aspectos econômicos, sociais e até mesmo culturais. Desse modo, para a investigação serão convidados aproximadamente 150 participantes para a realização da pesquisa, sendo que 75 residem no município de Itaipava e 75 no município de Itaoca.

Cada participante morador do município de Itapemirim recebeu questionário, para que seja possível entender o que esses indivíduos entendem a respeito da importância da restinga na orla do município.

Figura 1: Mapa de localização do município de Itapemirim

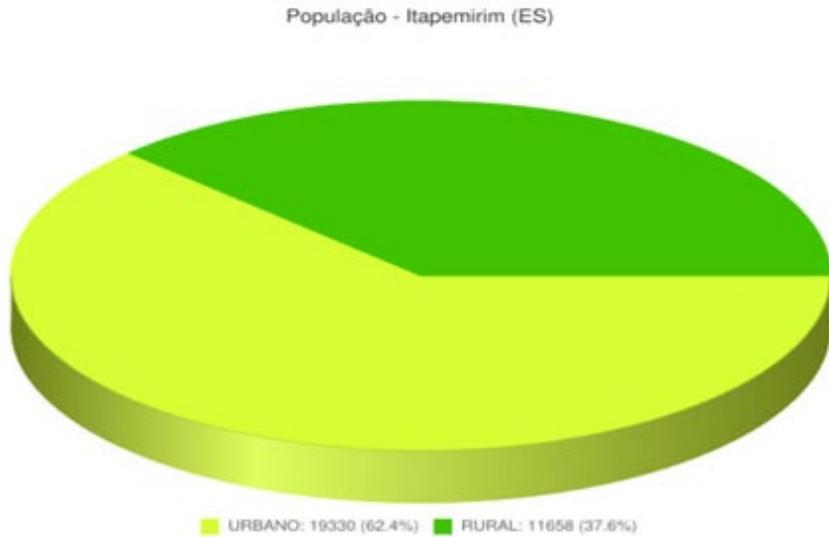


Fonte: IBGE

De acordo com o IBGE (2021) a população estimada foi de 34.957 pessoas, enquanto que em 2010 a população estimada foi de 30.988 pessoas com a densidade de 55,15 hab./km².

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021) o território e ambiente apresenta 22.6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 42.5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 10.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada. Os dados do IBGE (2021) apontam que comparado com os outros municípios do estado, o município de Itapemirim fica na posição 78 de 78, 63 de 78 e 65 de 78. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 3497 de 5570, 4414 de 5570 e 2696 de 5570.

Figura 2:População de Itapemirim



Fonte: IBGE

Conforme a Figura 2, a maioria da moradores de Itapemirim reside na zona urbana, e os demais moradores residem na zona rural. Sendo assim, conforme o censo demográfico 2010, na zona urbana, que 19.330 pessoas residem na zona urbana do município, representando, então, 62,4% da população e na zona rural, com 11.658, representando 37,6%.

O arcabouço teórico-metodológico que orientou e sustentou esta investigação contempla de teóricos que realizaram estudos sobre educação ambiental. Entende-se que esse arcabouço é fundamental para a compreensão do tema abordado e para o desenvolvimento das análises da realidade da restinga da orla do município de Itapemirim Espírito Santo.

Gil (2002, p. 54) esclarece que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Gil (2002) considera o estudo de caso o método de abordagem mais completo em relação aos demais, pois contempla dados de pessoas e dados de papel,

uma vez que para se obter os dados da pesquisa recorreremos à análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos. Sendo assim, optamos pelo estudo de caso, tendo em vista a flexibilidade de seu delineamento para o alcance do objetivo desta pesquisa.

Além das metodologias apresentadas, também utilizamos o diário de campo como instrumento de coleta/produção e registro de dados. Com ele, registramos as observações no contexto em que foi realizada a pesquisa.

A pesquisa segue o caráter exploratório, pois, segundo Aaker, Kumar, Day (2004, p. 94).

Pesquisa exploratória é usada quando se busca um entendimento sobre a natureza geral de um problema, as possíveis hipóteses, alternativas e as variáveis relevantes que precisam ser consideradas. Normalmente existe pouco conhecimento prévio daquilo que se pretende conseguir. Os métodos são muito flexíveis, não estruturados e qualitativos, para que o pesquisador compare seu estudo sem preocupações sobre aquilo que será encontrado. A falta de estrutura rígida permite que se investigue diferentes ideias e indícios sobre a situação.

Dando a conhecer as etapas da pesquisa, apresentar-se a seguir a descrição dos procedimentos realizados para a coleta/produção de dados, considerando o referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se a revisão de literatura, que buscou o estudo de trabalhos que estabeleceram alguma correspondência com a temática desta pesquisa e balizarão as análises pretendidas. Na segunda etapa, para buscar o entendimento dos moradores do município de Itapemirim, será aplicado um questionário preferencialmente aos moradores do município, nas regiões próximas às praias que contenham as restingas.

Para isto, foram entrevistadas 404 pessoas (300 moradores de Itapemirim e 100 de Itaoca), além disso, o questionário foi exclusivamente para pessoas adultas e moradores da região próxima a restinga maiores de 18 anos, procurou-se á entrevistar igualmente pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

Para isso, as pessoas foram abordadas nas casas próximas as praias. concordes em participar da pesquisa será a presenteado o termo de livre consentimento, dando-lhes total garantia de não proceder de forma alguma a identificação do participante da pesquisa.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Ao pesquisar trabalhos que dialogassem com o tema investigado, foi encontrado poucas pesquisas. Com base nessa busca, entende-se que é pertinente elencar todos esses trabalhos, pois destacam a importância da conscientização da preservação da restinga, bem como a educação ambiental.

Os textos foram criteriosamente selecionados a partir da consulta de artigos publicados na base de dados eletrônicos do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Scielo e Google Acadêmico.

3.1. Conceitos de sustentabilidade

Neste tópico, serão abordados conceitos de sustentabilidade, o qual se considerou relevante a partir da pesquisa e para melhor compreensão do tema abordado. Silva (2009) esclarece que o interesse por sustentabilidade se originou em 1980, tendo em vista a conscientização dos países em conhecer novas maneiras de desenvolvimento sem impactar negativamente o meio ambiente.

Com isso, verificou-se que o tema sustentabilidade passou a ser extremamente importante como um debate no contexto da sociedade, considerando a necessidade de melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Para Elkington (1994), a sustentabilidade trata-se do equilíbrio entre os três pilares: ambiental, econômico e social. Desse modo, a expectativa de que a restrição contribui para o turismo e com o comércio local considerando o desenvolvimento sustentável. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMED 2020) sabiamente salientou:

Há só uma Terra, mas não um só mundo. Todos nós dependemos de uma biosfera para conservarmos nossas vidas. Mesmo assim, cada comunidade, cada país luta pela sobrevivência e pela prosperidade quase sem levar em consideração o impacto que causa sobre os demais. Alguns consomem os recursos da Terra a tal ritmo que provavelmente pouco sobrarão para as gerações futuras. Outros, em número muito maior consomem pouco demais e vivem na perspectiva da fome, da miséria, da doença e da morte prematura (CMED 2020 p.12).

Nessa perspectiva, compreende-se que na contemporaneidade, ocorrem inúmeras transformações, as quais se desencadeiam por meio dos processos que envolvem o consumo e a globalização. Segundo Sarlet (2021, p. 38) “não há outro responsável que não o ser humano para a Crise Ambiental”.

Considerando que o homem busca a realização dos seus próprios interesses, Nobre (2002, p. 27), acrescenta que essa busca “não conduz a utopia liberal do crescimento incessante da riqueza nacional, mas sim à catástrofe sem volta da destruição do planeta”.

Nalini (2004) fomenta que se torna necessária revisão no que diz respeito ao estilo de vida se faz necessária juntamente com a necessidade de refletir para um mundo sustentável.

3.2. Educação Ambiental, Sociedade e Meio Ambiente

Sabe-se que problemática ambiental tem provocado uma crise da própria civilização. A natureza não está em desarmonia e sim própria população. Tendo

em vista que construímos uma sociedade sem se preocupar com as questões ambientais, estamos sujeitos a vivenciar a consequência dessas modificações.

Martinuzzo (2008) afirma que o Governo do Estado do Espírito Santo se orienta por um conjunto de valores e por uma ação político-administrativa que tem como foco o interesse coletivo e a construção de uma realidade com democratização, relacionadas às oportunidades de crescimento.

No Estado do Espírito Santo, a Constituição foi promulgada no dia 05 de outubro de 1998. O Capítulo III é dedicado à Educação, Cultura, Desporto e Lazer, Meio Ambiente e Tecnologia; e a Seção IV trata especificamente do Meio Ambiente. Segundo o art. 186, impõe-se ao Estado e Municípios o dever de zelar pela preservação, conservação e recuperação do meio ambiente. Sendo assim, pode-se dizer que a descentralização da gestão ambiental para os municípios capixabas não é tratada de forma explícita na Constituição Estadual (ESPÍRITO SANTO, 1989). Logo, evidenciamos que a educação ambiental está vinculada à sociedade e ao meio ambiente.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físico, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM, 1967, p. 41).

Em se tratando de sustentabilidade, Furriela (2001, p. 47), afirma que se entende por consumo sustentável todo o “consumo de bens e serviços promovido com respeito aos recursos ambientais, que se dá de forma que garanta o atendimento das necessidades das presentes gerações, sem comprometer o atendimento das necessidades das futuras gerações”.

Reigota (2010) em seu artigo intitulado A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza destaca que a noção de natureza tem tido um papel importante no contexto da filosofia, bem como na Educação Ambiental. Esse estudo torna-se importante, pois vai ao encontro de nossa pesquisa considerando a educação ambiental e os muitos de-

safios na atualidade. O referido estudo teve como principal objetivo identificar e analisar alguns desafios tendo em vista o pensamento do filósofo Gianni Vattimo e Newton Aquiles von Zuben, nos aspectos relacionados à bioética e ao papel político da educação, na formação dos indivíduos.

3.3. Conceitos de Percepção Ambiental

Para melhor compreensão do tema abordado, consideramos importante destacar neste tópico alguns conceitos de percepção ambiental. Ginet (2012) apresenta o conceito de percepção como conjunto de conhecimento que inclui o sujeito ou até mesmo um grupo determinado social, assim, através da associação de habilidades humanas ocorre captação tanto sensorial quanto de experiências, que implicam na lógica, associações e memórias, as últimas consideradas também relacionadas ao campo intelectual.

Tuan (1980) que a percepção ambiental está relacionada com a resposta dos sentidos aos estímulos externos, tendo em vista a atividade proposital, pois alguns fenômenos são registrados, no entanto, outros retrocedem, ou são bloqueados. Desse modo, o autor acrescenta que nossas ações precisam ter relação com o meio ambiente se manifesta, logo, as normas são essenciais tendo em vista as diferenças culturais que influenciam.

“[...] a proposta da educação ambiental consiste em reconhecer que uma análise ambiental não pode ser realizada pelas ilhas dos sistemas de conhecimento. Somente um estudo interdisciplinar pode compreender a complexidade ambiental” (SANTOS; SATO, 2006, p.45).

3.4. Mudanças de paradigmas

Bastos Junior e Nunes (2016) destacam que os ecossistemas de transição entre a terra, mar, manguezais apresentam diversas funções ecológicas nas regiões costeiras. Nessa perspectiva, a biodiversidade marinha e estuarina se torna retentores tanto de sedimentos quanto erosão, além de filtradores de poluentes na água.

Desse modo, objetivando à sua preservação, o manguezal foi instituído como Área de Preservação Permanente (APP) tendo em vista a Lei nº. 12.651, de 25 de maio de 2012 (BRASIL, 2012).

Considera-se importante destacar os principais ecossistemas brasileiros, os quais estão na Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Mata dos Cocais, Pantanal, Mata de Araucárias, Mangue e Pampas.

Figura 3: Mapa do Brasil com a localização dos principais biomas brasileiros



Fonte: Escola Educação (2019)

Neste mapa da Figura 3, pode-se observar os principais ecossistemas brasileiros, a Mata Atlântica é tida como uma área prioritária tendo em vista a conservação da biodiversidade em nível global, isto ocorre pois neste local há concentrações elevadas de espécies endêmicas e tem sofrido intensamente com a perda de habitats ao longo de mais de 500 anos.

O maior bioma brasileiro é Bioma Amazônia e é a mais ampla reserva no que diz respeito a diversidade biológica do planeta. Este bioma está nos seguintes estados brasileiros: Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Roraima, Rondônia, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. Cabe destacar ainda que esse bioma possui mata fechada, rios extensos e vasta diversidade biológica.

O segundo bioma em destaque no território brasileiro é cerrado, pois apresenta maior diversidade natural. Este bioma é também o segundo quanto extensão territorial, contemplando os estados do Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal, Tocantins, Minas Gerais e Maranhão.

O terceiro bioma Caatinga estende-se de norte a sul do Brasil, do Piauí ao Rio Grande do Sul, este bioma é formado por diversos ecossistemas, que atualmente encontram-se protegidos por lei (BRASIL, 2006; 2008). Esse bioma está presente nos seguintes estados: Bahia, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Alagoas e Ceará. Nesse bioma, os cactos se destacam na vegetação.

A Mata Atlântica é o quarto bioma e contempla três estados: Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Nesse bioma, a vegetação conta com árvores de porte médio e grande porte que formam uma floresta fechada e densa.

O quinto bioma é o Pantanal, que abrange dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. É considerado como o menor bioma em termos de extensão territorial. No Pantanal, o clima predominante é o tropical continental, com temperaturas elevadas e chuvas frequentes. O inverno tende a ser mais seco, enquanto o verão é bastante chuvoso.

O sexto bioma, Pampa, é o único que ocupa apenas um estado, ocupando mais da metade do Rio Grande do Sul. Cabe destacar que esse bioma serve de pastagem natural para diversos animais. A vegetação conta com gramíneas, árvores de pequeno porte e arbustos. Nesse bioma há áreas amplas de pastagens em que os numerosos rebanhos se desenvolvem.

Tendo em vista a abordagem sobre os principais biomas existentes no território brasileiro, destaca-se também a importância das restingas para o equilíbrio das regiões de praia. Nesse sentido, Suguio e Tessler (1984), fomentam que o Brasil tem 9200 km de extensão de costa, e 5000 km são ocupados pelas restingas, que surgem tendo em vista os fenômenos que estão relacionados à variação do mar, às correntes marítimas, aos ventos e também no que tange aos processos de retenção de sedimentos.

Penna (2002) em seu artigo intitulado *Urbanização, cidade e meio ambiente*, contribui com nossa pesquisa uma vez que teve com principal objetivo abordar o meio ambiente urbano a partir de uma ótica que não se restringe à preservação/proteção da “natureza” e dos recursos ambientais, no entanto, considera o ambiente construído pela apropriação e produção do urbano e do ambiente.

Segundo Borelli (2007), as questões ambientais se constituem em um dos temas considerados globais, havendo uma tomada de consciência universal de gravidade em torno delas, uma vez que a falta de soluções ameaça a própria existência humana. Nessa perspectiva, considerando que a urbanização proporciona impactos ambientais, destacaremos o que é a restinga e quais são esses impactos no que diz respeito às restingas.

Evidencia-se necessidade de preservação de restinga. No entanto, como explica Machado (2009, p. 569) a “existência de espaços protegidos não significa que, nas áreas restantes, as atividades humanas não sofram restrições”. Isso significa que apenas uma parte do território está preservada, e como consequência o restante sobre os impactos com a urbanização. Sendo assim, Santos et al. (2017), destaca que os trechos remanescentes são essenciais tendo em vista a biodiversidade, para as comunidades tradicionais com suas atividades de soberania alimentar e para a ciência.

3.5. Restingas do município de Itapemirim

Leite (2010) em sua dissertação intitulada “Análise estrutural e da vulnerabilidade ambiental de um fragmento florestal de restinga ao Sul do Estado do Espírito Santo”, objetivou-se analisar a vulnerabilidade ambiental considerando um fragmento florestal de restinga, bem como a estrutura da vegetação lenhosa e a similaridade de seu grupo florístico comparado a outros.

As restingas têm sido objeto de pesquisas bastante sistematizado, principalmente levantamentos florísticos e estruturais, que destacam a relevância desses ecossistemas considerando a biodiversidade (MENEZES et al., 2010). O Art. 1º da Resolução Conama nº 1, de 23 de janeiro de 1986, define impacto ambiental como:

[...] qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que direta ou indiretamente afetam a saúde, a segurança e o bem estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente, e; a qualidade dos recursos ambientais.

Figura 4: Placa educativa instalada na praia de Itaipava.



Fonte: Foto de uma placa educativa sobre a restinga na orla da praia de Itaoca em Itapemirim, capturada pelo autor, em 2022.

Figura 5: Placas educativas instalada na praia de Itaoca.



Fonte: Foto da restinga na orla da praia de Itaipava em Itapemirim, capturada pelo autor, em 2022.

Nas Figuras anteriores (4 e 5), pode-se observar as placas foram instaladas, tendo em vista as orientações sobre a importância do ecossistema com o objetivo de preservar a restinga na orla. É importante destacar que uma placa foi instalada em Itaoca e a outra em Itaipava pela Secretaria Municipal de Meio ambiente de Itapemirim ES - SEMMA.

Nas placas das Figuras 4 e 5, informam que a restinga é a principal barreira para conter a erosão causada pela ação dos ventos e das ondas. Preserve-a. Portanto, compreendemos esta iniciativa como uma busca de conscientização da população.

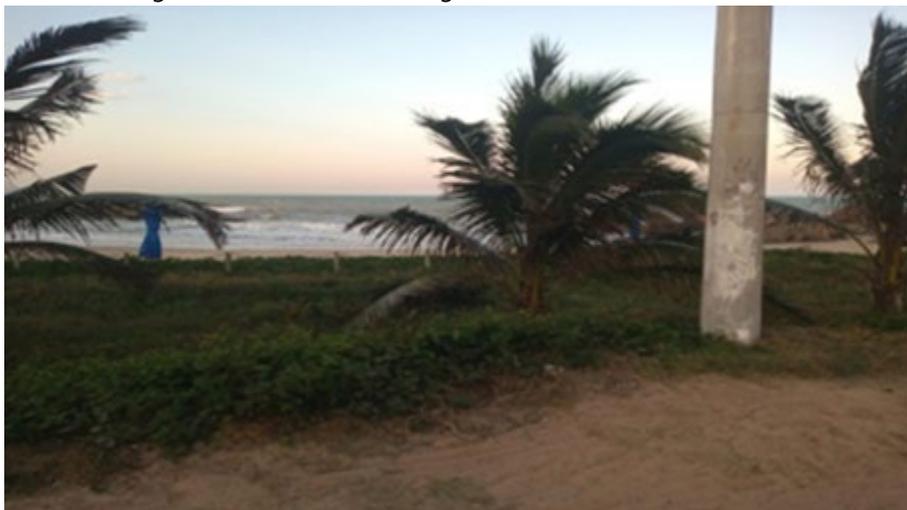
As placas informam ainda a proibição de qualquer tipo de intervenção sem autorização, como por exemplo: corte, poda, queima, jogar lixo, pisar, afixar móveis, acampar, estacionar ou circular com veículos, introduzir vegetação exótica, retirar ou movimentar areia, aterrar, etc. Desse modo, visar tornar ciente os turistas e moradores locais quanto às práticas na orla das praias de Itaoca e Itaipava, considerando a restinga como área de preservação permanente.

Figura 6: Detalhe da restinga localizada na praia de Itaipava



Fonte: Itapemirim, captura do autor 2022.

Figura 7: Detalhes da Restinga localizada na Praia de Itaoca



Fonte: Foto da restinga na orla da praia de Itapemirim, capturada pelo autor, em 2022.

Nas imagens anteriores (Figuras 6 e 7) pode-se visualizar as restingas de Itaipava e Itaoca, as quais são abordadas nessa pesquisa. Essas imagens nos mostram como estão as referidas restingas atualmente. No entanto, as medidas para a preservação da restinga em 2020, quando a Secretaria de Meio Ambiente do município de Itapemirim, intensificou a fiscalização e proporcionou a educação ambiental tendo em vista as praias de Itaoca, Itaipava e na Lagoa Guannandy. Dessa forma, além da fiscalização e da educação ambiental, os agentes distribuíram panfletos e sacolas para armazenamento do lixo para os turistas e comerciantes, tendo em vista a preservação da restinga. (SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE DE ITAPEMIRIM, 2020).

As plantas em torno da orla assumem uma função importante para o meio ambiente. Além de deixarem as praias mais bonitas, a restinga é um espaço geográfico constituído sempre por depósitos arenosos paralelos a linha da costa. Dessa forma, a restinga serve de contenção dos grãos de areia.

Cabe destacar que a vegetação também é responsável por manter o nível da água no solo.

Ao verificar as notícias que contempla a restinga, constata-se que as obras de revitalização da praia de Itaoca, em Itapemirim, mudaram o visual do local.

Evidencia-se ainda que, os trabalhos de revitalização começaram em abril de 2013 e continuaram avançando em toda orla.

Figura 8: Foto mostrando servidores da prefeitura de Itapemirim realizando ação para eliminar caramujos da orla.



Fonte: Prefeitura de Itapemirim (2022).

Na Figura 8, pode-se observar os servidores na ação da limpeza dos caramujos na orla, tendo em vista a preservação da restinga local. Conforme a Secretaria de Meio Ambiente de Itapemirim (2020), o caramujo-gigante-africano, *Achatina fulica*, trata-se de um molusco oriundo da África, que destroem plantas nativas e são hospedeiros de duas espécies de vermes capazes de provocar doenças graves.

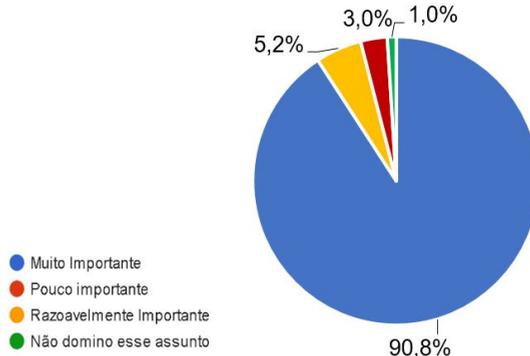
A Secretaria de Meio Ambiente de Itapemirim (2020) evidencia que no período mais chuvoso do ano, a infestação de caramujos africanos torna-se um problema enfrentado por alguns moradores de Itapemirim. Sendo assim, a Vigilância em Saúde, da Secretaria Municipal de Saúde de Itapemirim, para amenizar a situação, realizou uma ação para eliminar os moluscos que sempre surgem na restinga das orlas das praias de Itaoca e Itaipava.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de entender a compreensão dos moradores do distrito de Itapemirim (Itaipava e Itaoca) foi realizada a pesquisa com 404 pessoas que habitam as regiões com a presença da restinga. Sendo 66,6% pessoas do sexo feminino e 33,4% do sexo masculino

Em relação à importância do estudo da restinga (Figura 9), 90,8% da população considera que é muito importante, outros 5,2% acham razoavelmente importante, apenas 3,0% da população acha pouco importante, e os que não dominam esse assunto foram de 1,0%. O resultado concorda com as informações mencionadas pelo autor Ottman (1994) onde afirma que pessoas conscientes da necessidade de cuidados, causam menos impactos no meio ambiente. Além disso, os números reforçam o conceito de Akatu (2005) de estimular a comunidade a adotar ações no sentido de um consumo mais responsável e incentiva novas gerações.

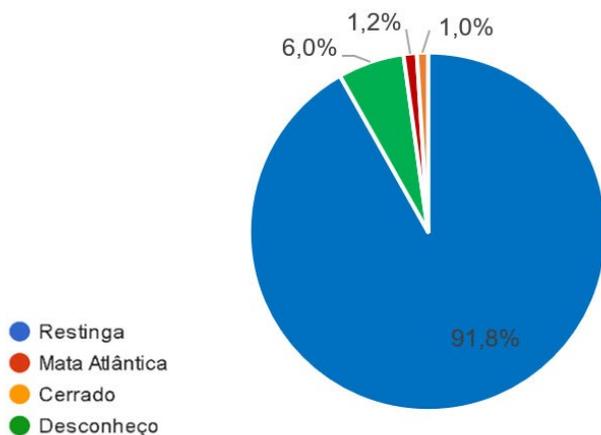
Figura 9: Respostas dos moradores quanto à importância dos estudos sobre a Restinga



Além disso, foi questionado aos participantes se eles conhecem o nome da vegetação que existe nas praias da região. Como se pode observar na (Figura 10) 91,8% da população respondeu restinga, mostrando que conhecem o nome desta vegetação, outros 6,0% disseram que desconhecem e 1,2% da população afirmou que é a vegetação que da região litorânea onde habitam é Mata Atlântica outros 1% respondeu cerrado.

A restinga assume uma função extremamente importante para o meio ambiente. Através dela que é mantido o nível de água no solo e a nutrição de fauna e flora. A pesquisa demonstrou que as ações realizadas nos distritos de Itaoca e Itaipava, placas de informação, distribuição de panfletos e orientações em relação aos cuidados trazem conhecimento para os moradores da região sobre o que é restinga. É importante ressaltar que apesar dos indivíduos que responderam mata atlântica não estão errados, pois a vegetação da restinga pode trazer benefícios para a mata, como menciona o Manual de Adequação Ambiental (2010).

Figura 10: Conhecimento da vegetação que se desenvolve nas praias.



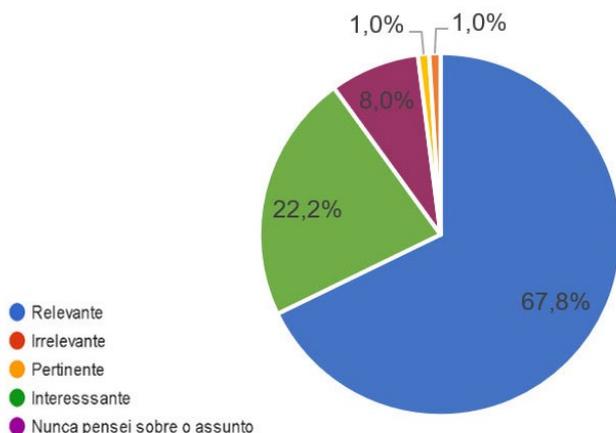
Sobre a relevância dos estudos a respeito da restinga na região de Itaipava e Itaoca (Figura 11), verifica-se que 67,8% dos participantes afirmaram ser relevante, 22,0% deles acham pertinente outros 8,0% acham interessante, porém, 2,0% nunca pensaram sobre o assunto ou acham irrelevante.

O estudo sobre a restinga torna-se de extrema importância devido aos fenômenos naturais que podem acontecer sem sua existência, como menciona Jatobá terremotos, tsunamis, furações, chuvas intensas, invernos rigorosos e secas prolongadas parecem ter consequências cada vez mais extensas e graves à proporção que as cidades se expandem e se adensam e a população urbana cresce. Além disso, o autor enfatiza a importância de olhar além da preserva-

ção/proteção e sim uma apropriação e produção dos seres humanos no meio ambiente. Penna destaca possibilidade de ultrapassar uma análise política, entender sobre a urbanização e degradação do espaço.

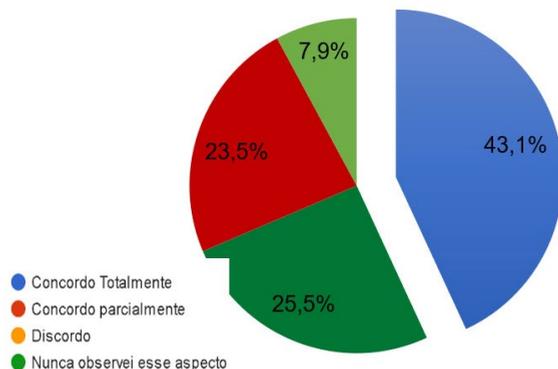
Segundo Borelli (2007), as questões ambientais se constituem em um dos temas considerados globais, havendo uma tomada de consciência universal de gravidade em torno delas, uma vez que a falta de soluções ameaça a própria existência humana. Nessa perspectiva, considerando que a urbanização proporciona impactos ambientais.

Figura 11: Contribuição dos estudos da restinga para o desenvolvimento da comunidade na opinião dos moradores



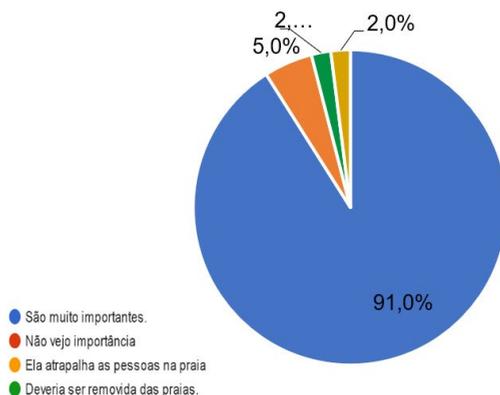
Além disso, ao serem questionados consideram que a os moradores da região têm contribuído para a preservação da restinga (Figura 12), verificou-se que 23,5% afirmaram que concordam parcialmente, 43,1% concordam totalmente, 7,9%) discordam, porém, identificou que 25,5% afirmaram que nunca observaram esse aspecto. Sobre esse aspecto Durkheim (1967) enfatiza que a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social. Os resultados trazem um questionamento acerca do que de fato acontece na região: é falta de informação? Ou a prefeitura não incentiva os cuidados nos moradores?

Figura 12: Contribuição da população para preservação da restinga



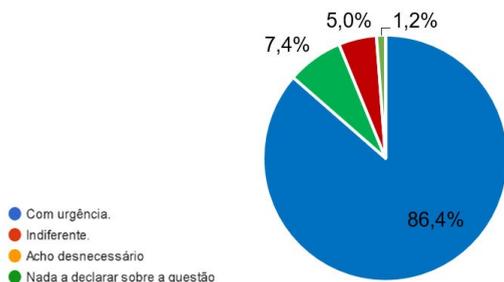
Sobre a contribuição da restinga para a proteção do local nas perspectivas dos entrevistados (Figura13), verifica-se que 91,0% deles afirmaram que a restinga é muito importante, outros 5,0% não vê a importância, porém outros 2,0% acham que a restinga atrapalha as pessoas na praia, e por fim 2,0% acham que a vegetação deveria ser retirada.

A vegetação da restinga é muito importante para a praia, pois ela ajuda a proteger o ambiente contra erosão e também fornece abrigo para a fauna da região. Além disso, as plantas da restinga têm um papel fundamental na purificação do ar e na manutenção do equilíbrio hídrico do solo e desempenha um papel significativo como fixador de dunas, formando uma barreira para o avanço do mar, para a erosividade das praias e para a contenção do avanço das dunas de acordo com Araújo e Maciel (1980).



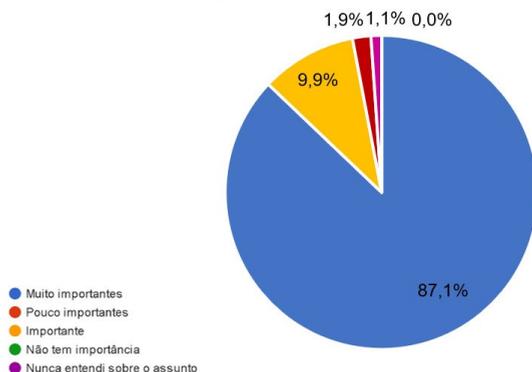
A respeito da necessidade de ações que visem a preservação da vegetação (Figura 14) os participantes mostraram perceber a importância da proteção da região, pois 86,4% deles acham que deve ser realizada com urgência, outros 7,4% não possuem nada a declarar sobre o assunto. Porém identifica-se, ainda, que, 5,0% são indiferentes em relação à proteção da restinga e que 1,2% deles acham desnecessário. Por fim, os dados trazem um ponto positivo e mostra que a população da região reconhece a importância do assunto e estão abertos para propostas de intervenção no local.

Figura 14: Importância das ações que visam a preservação da área com restinga, na visão dos moradores



Sobre a importância da restinga para o meio ambiente (Figura 15), identificou-se que 87,1% dos moradores acham muito importante, outros 1,1% acham apenas importante, e que 1,9% consideram pouco importante. Porém 9,9% deles afirmaram não entenderem sobre o assunto. Nenhum participante chegou a afirmar que não tem importância.

Figura 15: Importância da restinga para o meio ambiente na opinião dos moradores



Contudo também foi questionado aos 404 moradores se eles acham que a vegetação recebe os cuidados necessários da prefeitura, ressaltando que em 2020 a prefeitura de Itapemirim iniciou um projeto de preservação da restinga (Figura 16). Diante disso, verificou-se que 61,9% deles afirmaram que a restinga é bem cuidada, mas precisa melhorar, outros 26,0% afirmaram que não veem nenhuma ação para isto. Por fim, 9,9% acham que é muito bem cuidada, e 2,2% informaram que não tem nada a declarar.

Figura 16: Ações de cuidados da prefeitura para com a vegetação de restinga, na opinião dos moradores

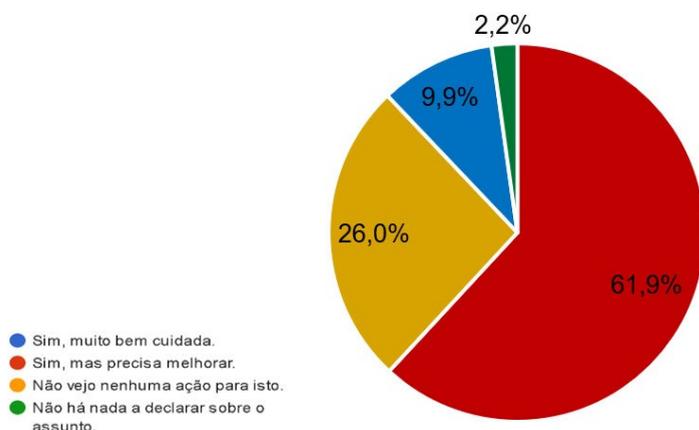
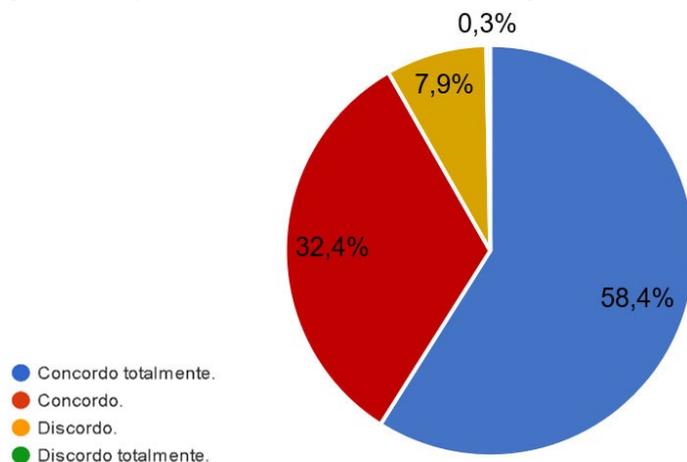
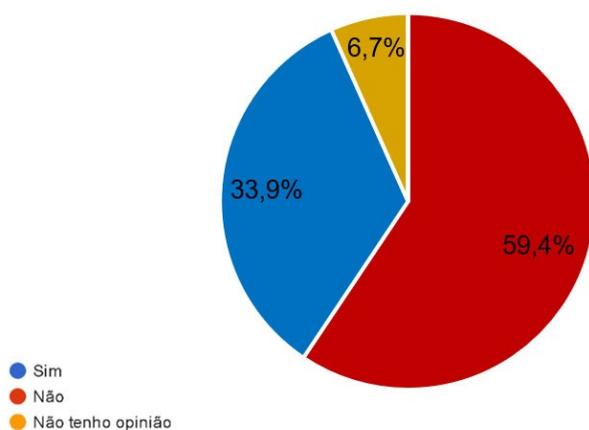


Figura 17: Prejuízo da expansão urbana na restinga na opinião dos moradores



Além disso, foi questionado se eles têm a consciência da importância da preservação da restinga (Figura 18), como menciona a Embrapa (2012) diante do tripé da educação ambiental, considera-se fundamental que a sociedade se conscientize sobre a necessidade de preservação ambiental, tendo em vista o desenvolvimento sustentável. Em suma, os moradores surpreenderam com a resposta e trouxeram uma importante preocupação já que 59,4% afirmaram que os habitantes da região não têm consciência da importância, outros 33,9% acreditam que sim, que os habitantes possuem consciência desta importância, porém outros 6,7% não tiveram opinião sobre o assunto.

Figura 18: Consciência da população sobre a importância da restinga na opinião dos moradores



Por fim, foi questionado aos moradores sobre as ações da prefeitura no local (Figura 19). Diante disso, identificou-se que 53,5% deles afirmaram que nunca viram a prefeitura distribuir algum informativo na região, outros 39,4% afirmaram que raramente veem a distribuição destes informativos, outros 3% responderam que recebem e não leem, 3% disseram que sempre recebem e 1,1% veem distribuindo mas não pegam o informativo. As informações encontradas neste estudo vão de contra ao que é proposto pela prefeitura municipal de Itapemirim, de acordo com os dados pesquisados no site de 2020, a instituição faz trabalho informativo na região desde então.

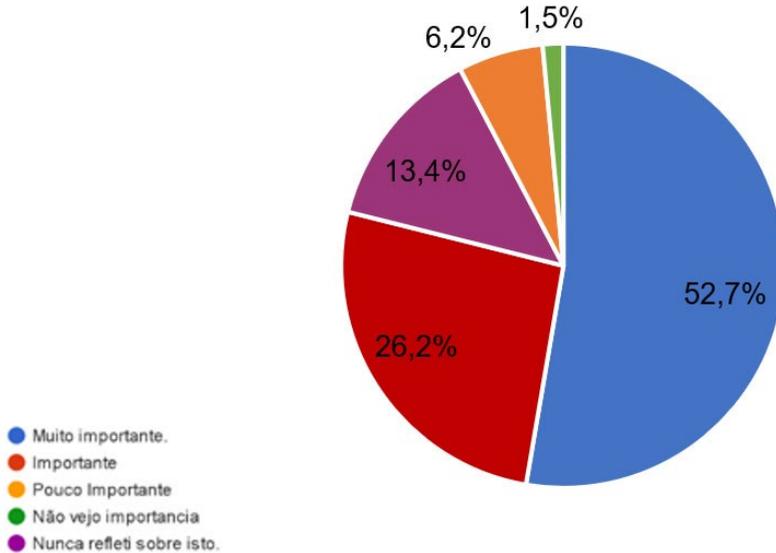
Figura19: Observação dos moradores sobre a distribuição de panfletos pela prefeitura no local



Na Figura 20 e acordo com Torres (1992) a restinga coloca-se no caminho da distribuição do turismo, que auxilia o crescimento econômico e facilita a geração de emprego e renda. Soares (2019) concorda com a visão de Torres ao mencionar que o turismo traz grandes benefícios para as cidades considerando aspectos econômicos, sociais e até mesmo culturais. Em 2020, a prefeitura de Itapemirim por meio da Secretária de Saúde iniciou cuidados com os caramujos originados da restinga para os frequentadores do local, moradores ou turistas. Diante disso, é possível o trânsito de vendedores e até mesmo o cultivo de alimentos sem o prejuízo dos caramujos.

Nos resultados da pesquisa ficou claro que os moradores entrevistados tem opinião dividida em relação a restinga como fonte de lazer, renda, alimentos, manutenção da vida e outros. Verifica-se, na Figura 22, que 52,7% acreditam que de vez em quando a restinga contribui nos aspectos mencionados, outros 26,2% responderam que nunca observaram esta associação. Porém identificou que 13,4% afirmaram que de fato nunca observaram e outros 6,2% acreditam que ocorre com muita frequência porém outros 1,5% que nunca refletiram sobre o assunto.

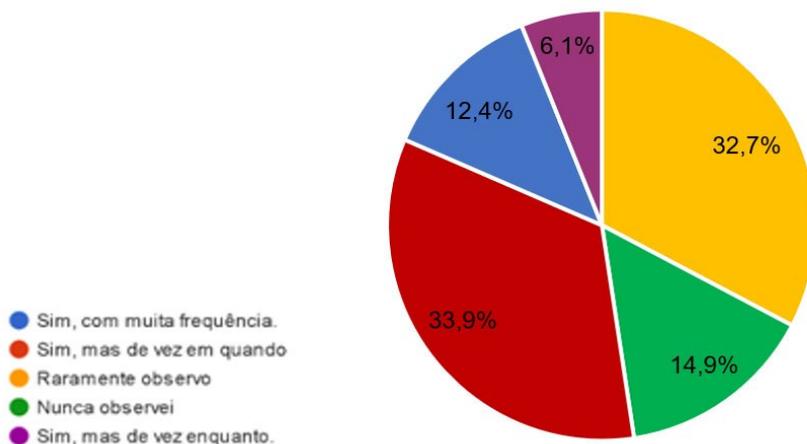
Figura 20: Restinga e geração de lazer, alimentos, na opinião dos moradores



Apesar de a maioria afirmar que em relação ao cuidado da prefeitura é feito de vez em quando ou raramente (Figura 21), os dados obtidos no site do município de Itapemirim informam que foram realizadas alterações para o cuidado da restinga: distribuição de placas (Figura 2 e 3) com orientações sobre a importância da restinga e até mesmo, os cuidados que os frequentadores da região precisam ter. Além disso, de acordo com Secretaria de Meio Ambiente de Itapemirim (2020) menciona que desenvolveu a recuperação da restinga com uma área de aproximadamente 430m.

Contudo, verifica-se na Figura 23, verifica-se que de acordo com 33,9% dos moradores o município cuida de vez em quando do local, outros 32,7% disseram que raramente observaram, 14,9% nunca observaram, além disso, o número desta pesquisa se conecta com o resultado da Figura 21 onde pergunta sobre ações da prefeitura, pois 12,4% disseram que é com frequência e por fim 6,1% também disseram que de vez enquanto.

Figura 21: Frequência com que a prefeitura cuida da restinga na opinião dos moradores



Este estudo assume relevância à medida que se propõe a trabalhar de Educação Ambiental e o Estudo dos impactos da urbanização no ecossistema natural com moradores em torno da restinga do Município de Itapemirim no Espírito Santo, bem como relacionar uma visão sustentável do homem x natureza. Buscamos também, investigar as ações de educação ambiental e o planejando da interação do problema, a fim de problematizar, refletir e minimizar as questões voltadas para o uso do meio ambiente de maneira correta, onde os sujeitos restaurados ou politicamente reeducados vivam melhores e assumam seu papel socio ambiental permanente.

Por fim, como consequência da fragilidade de informações e ações de conscientização na região litorânea, acredita-se que os resultados encontrados demonstram resultados satisfatórios em alguns aspectos como o entendimento da população sobre a restinga, mas, crê-se que são possíveis estratégias junto ao setor público para que o cuidado com a vegetação seja ainda mais intenso.

Diante disso, como forma de lidar com alguns resultados negativos na pesquisa, onde demonstra a pouca atuação da prefeitura no local, portanto, propõe-se ação de conscientização através de instrumento informativo (folhetos) Apêndice C, com imagens ilustrativas e um texto didático distribuído para os moradores da região de Itaoca e Itaipava, local onde foi realizado a pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A degradação do meio ambiente natural afeta a biodiversidade pode até mesmo afetar as condições climáticas locais, provocando impactos de diversas ordens. No caso das restingas, a sua remoção pode provocar alterações na qualidade das praias, favorecendo ao transporte de grãos de areia para dentro das cidades, entre outros impactos negativos.

Diante disso, compreende-se que os obstáculos interligados aos problemas ambientais ficam ainda mais evidentes com a urbanização, que traz modificações para a restinga. A vegetação de restinga desempenha um papel significativo como fixador de dunas, formando uma barreira para o avanço do mar, para a erosividade das praias e para a contenção do avanço das dunas.

Neste estudo foi abordado o contexto do município de Itapemirim no estado do Espírito Santo, especificamente, nos distritos de Itaipava e Itaoca abordando questões ambientais, sustentabilidade, degradação dos ambientes, a falta de consciência e a importância da educação ambiental.

Evidenciou-se a necessidade de estudos que abordem a restinga, e verificou-se que somente em 2021 que as ações mais incisivas para proteger as restingas do município tiveram início. Observa-se que foram instaladas diversas placas orientativas, cercamento no sentido de evitar que as pessoas pisoteiem a vegetação, favorecendo sua permanência no local e algumas atividades de educação ambiental junto à população.

Dada a importância da vegetação da restinga, a pressão de agentes antrópicos busca-se trabalhar essas questões com os moradores do município de Itapemirim, tentando buscar qual é o entendimento dos moradores sobre a importância da restinga existente na orla do município.

Considerando os dados observados pode-se concluir que a população acha importante realizar pesquisas sobre esta vegetação e entendem que a restinga traz benefícios para o desenvolvimento da comunidade deixando a entender que compreendem que a restinga é muito importante para a proteção do local e que é urgente que sejam realizadas atividades no sentido de protegê-la.

Conclui-se também que os moradores percebem as ações da prefeitura no sentido de preservar a restinga, mas acham que estas ações precisam ser melhoradas e têm a compreensão de que a expansão urbana traz prejuízos para a restinga, além de entenderem que ela tem importante papel na geração de renda, lazer e alimentos.

Porém, apesar dos moradores informarem que percebem a importância da restinga na orla do município, e de perceberem que a prefeitura precisa ser mais incisiva nas ações de educação ambiental eles acham que os moradores não possuem uma consciência bem estabelecida sobre a importância desta vegetação, ou seja, cada entrevistado entende a importância, mas na opinião dele os demais não têm este entendimento.

REFERÊNCIAS REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. F. B. 1984. **Padrões de divisão de recursos em uma comunidade de lagartos de restinga**. Restingas: Origem, Estrutura e Processos. Niterói, CEUFF. p. 327-342

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.

AKATU. Responsabilidade social das empresas: percepção do consumidor brasileiro. 2010. Disponível em http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/10_12_13_RSEpesquisa2010_pdf..

BORELLI, E. Urbanização e Qualidade Ambiental: O processo de produção do espaço da costa brasileira, in: **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis; volume 4 ° 01; 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/894/10850> Acesso em 02/04/2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELKINGTON, J. **Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development.** California Management Review, v.36, n.2, p.90-100, 1994.

EMBRAPA. Agir: percepção da gestão ambiental / Valéria Sucena Hammes, editor técnico. – 3. ed., rev. e ampl. – Brasília, DF: Embrapa, 2012. 346 p. **Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, 5.**

ESPIRITO SANTO. **Constituição do Estado do Espírito Santo**, 05 de outubro de 1989. Disponível em: < <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/coe11989.html>>.

Esteves, F. **Economia do Petróleo: Uma Viagem pela História e ecologia da maior restinga protegida** Ed. Essência, campos dos Goytacazes, RJ. 2011. < Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271286818_VEGETACAO_DE_RESTINGA_ASPECTO>.

FURRIELA, R. B. **Educação para o Consumo Sustentável. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente: Programa conheça a educação do Cibec/Inep – MEC/SEF/COEA.** 2001.

IBGE. 1992. **Manual Técnico da Vegetação Brasileira.** São Paulo. IBGE. Manuais Técnicos em Geociências n.1. 92p

IEMA. **Unidades de Conservação.** Vitória. 2022. Disponível em: <<https://iema.es.gov.br/unidades-de-conservacao>>.

KUHN T. **As pedras e as leis da física.** Cadernos de Tradução da F.F.C., 1, p. 21-42, 1998

LEITE, V.R. **Análise estrutural e da vulnerabilidade ambiental de um fragmento florestal de restinga ao Sul do Estado do Espírito Santo.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre-ES. Disponível em: Acesso em 20 de abril de 2022.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 17. ed. São Paulo. Editora Malheiros. 2009.

MARTINUZZO, J. A. **E-gov e novas implicações político-comunicacionais: a questão dos cartões corporativos do Governo Federal**. Natal: Intercom, 2018. Disponível em:< <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos.pdf>>.

MENEZES, L. F. T.; ARAUJO, D. S. D.; NETTESHEIM, F. C. **Estrutura comunitária e amplitude ecológica do componente lenhoso de uma floresta de restinga mal drenada no sudeste do Brasil**. Acta Botânica Brasílica, 24(3): 825839. 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Mata Atlântica Manual de Adequação Ambiental**. Brasília: MMA, 2010.

NALINI, J. R. A Cidadania e o Protagonismo Ambiental. In: **Revista de Direito Ambiental**. São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 35, julho-setembro, 2004.

ODUM, E. P. **Fundamentos de Ecologia**. 6ª ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

OTTMAN, Jacqueline A. **Marketing Verde**. Tradução de Marina Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1994.

PENA, A.Z. **Urbanização, cidade e meio ambiente**. Rev. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, edº 12, 2002.

PMI. **Município de Itapemirim cria projeto Restinga Viva para recuperar a orla**. 2021. Disponível em: <<https://www.itapemirim.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/municipio-de-itapemirim-cria-projeto-restinga-viva-para-recuperar-a-orla/45152>>.

REIGOTA, M. **A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza**. Educação e Pesquisa, São Paulo. 2010. v.36, n.

SALGADO-Labouriau, M.L. 1994. **História ecológica da Terra**. São Paulo: Edgard Blücher. 307p.

SANTOS, C. H. dos. A. **Características dos ecossistemas estuarinos brasileiros e as atividades antrópicas**. <Disponível em: <http://www.prex.ufc.br/formularios/Meio_Ambiente>. <Acesso em 07 out. 2021>.

SARLET, I.W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 2021. Ed.lta.

SOARES, I. A. **Análise da degradação ambiental das áreas de preservação permanente localizadas no estuário do Rio Ceará Mirim / RN**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Natal. 2010. 95f.

SOARES, T. F. **Educação ambiental e a cultura para sustentabilidade: um estudo na escola pública de ensino fundamental Magdalena Pisa em Itaipava / Itapemirim - ES / Tiago Ferreira Soares – São Mateus - ES**, 2019.

Soares, R.I. **A (re)produção do espaço em áreas de preservação permanente e a sustentabilidade do desenvolvimento**. 2010. Defesa de mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SUGUIO K, TESSLER M. G. Planície e cordões litorâneos quaternários do Brasil. In: Lacerda LD, Araujo DSD, Cerqueira R, Turcq B (org.) **Restingas: origem, estrutura, processos**. Niterói, CEUFF, pp15-25. 2011.

VATTIMO, G. **A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica**. Rev. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. 1992. n. 108, p. 9-18.

ANÁLISE DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS NA TERCEIRA IDADE SOBRE A QUALIDADE DE VIDA

Wedson Estevão do Nascimento
Marcus Antonius da Costa Nunes

1. INTRODUÇÃO

Qualidade de vida, bem-estar, boa saúde, são alguns aspectos fundamentais para o aumento da expectativa de vida da população, que tende a progredir no cenário atual. O processo de envelhecimento altera a configuração da pirâmide à medida que seu topo cresce.

O envelhecimento é um fenômeno fisiológico do comportamento social ou cronologicamente. Este é um processo biossocial regressivo que pode ser observado em todos os organismos, além de alterações, manifestadas como perda de capacidade ao longo da vida devido à influência de diferentes variáveis, como hereditariedade, comprometimento cumulativo e estilo de vida emoções mentais (GUEDES, 2001). Como podemos ver, globalmente, a proporção da população com 60 anos ou mais está crescendo mais rápido do que qualquer outra faixa etária.

Neste caso, Matsudo et al. al. (2000) relataram que, como a medida que a idade cronológica aumenta, as pessoas tornam-se menos ativas e diminuição da capacidade física acompanhada de alterações psicológicas com a idade (sensação de envelhecimento, estresse, depressão), há mais do que a redução da atividade física devido a esse fator, contribui para o surgimento de doenças crônicas que atuam sinergicamente agravar o processo de envelhecimento.

De acordo com Matsudo (2000), o aumento da população idosa estimula o desenvolvimento de pesquisas, cujo intuito seja o de atenuar os efeitos negativos do aumento da idade cronológica no organismo.

A definição de qualidade de vida na velhice envolve um conjunto multidimensional de aspectos objetivos e subjetivos. Dentre os fatores objetivos, está a ausência de enfermidades ou de perdas das capacidades funcionais. Já os aspectos subjetivos dizem respeito à qualidade nos relacionamentos, realização pessoal, oportunidade de lazer, objetivos e expectativas de vida (AMARAL, 2008).

Os exercícios físicos na terceira idade oferecem estímulo para a melhoria do nível cognitivo, por meio da realização de atividades manuais, artesanais, culturais, artísticas e da efetivação de técnicas de animação grupal e dança, de modo a oferecer ao idoso um importante suporte social (TOSCANO e OLIVEIRA, 2010).

Além disso, contribuem para a manutenção do equilíbrio biopsicossocial do idoso, minimizam possíveis conflitos ambientais e pessoais, oferecem oportunidade de trocas de experiências e propiciam conscientização para a importância do auto-cuidado (LEITE et al, 2012)

Dessa forma houve uma preocupação em realizar este estudo cujo objetivo foi analisar a prática de exercícios físicos na terceira idade e investigar a percepção que os exercícios físicos exercem sobre sua qualidade de vida.

2. QUALIDADE DE VIDA E ENVELHECIMENTO

O termo "qualidade de vida" é amplamente utilizado atualmente, mas suas definições ainda não estão totalmente resolvidas, pois muitos cientistas tentam chegar a um acordo sobre o assunto. O tema qualidade de vida vai além das ciências humanas e biológicas, pois segundo Nahas (2006), relata que cientistas sociais, filósofos e políticos foram os primeiros a estudar 'padrão de vida' e 'qualidade de vida'. Vida".

Matos (1996 p. 45) afirma que "para falar de qualidade de vida, não se pode deixar de focar o campo da motivação humana, buscando com isso, identificar as necessidades para sua realização."

De acordo com Nahas

Vários fatores afetam a quantidade e a qualidade de vida, incluindo fatores genéticos, ambientais e comportamentais. Ao longo de todos os períodos da história da humanidade, filósofos e cientistas tentaram entender um dos maiores mistérios da vida: o envelhecimento. Todo mundo envelhece, mas as condições e o ritmo do envelhecimento são muito diferentes. Alguns têm melhor qualidade de vida e vivem mais, servindo de modelo para geriatras e gerontologistas que buscam entender as causas e os fatores associados a esse processo. (NAHAS 2006 p. 168)

Claramente, muitos dos determinantes do envelhecimento são Imutável ou difícil de mudar. Fatores genéticos e alguns fatores ambientais estão nesta lista. Exposição à radiação, poluição, más condições de vida ou excesso de trabalho são fatores que aceleram o processo de envelhecimento.

Segundo Matos (1996), elementos de estilo de vida podem ser adicionados, como dieta, tabagismo, alcoolismo e hábitos sedentários. São esses fatores relacionados ao estilo de vida que podem ser alterados com mais facilidade para aumentar as chances de uma vida posterior mais saudável.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A estruturação desse estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico. A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos.

Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

A pesquisa exploratório-descritiva, apresentar-se-á o percurso construído com utilização da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Esta,

enquanto estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes, segue uma sequência ordenada de procedimentos (SALVADOR, 1986).

Investigação das soluções - fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados.

Análise explicativa das soluções - consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.

Dentro dessa lógica, a coleta de dados é iniciada com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material. Isso requer que sejam definidos:

- a) o **parâmetro temático** - as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- b) o **parâmetro linguístico** - obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
- c) as **principais fontes** que se pretendeu consultar livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos.
- d) o **parâmetro cronológico** de publicação para seleção das obras que comporão o universo pesquisado, definindo o período da pesquisa.

Salvador (1986) orienta que a partir da escolha desses critérios, define-se a técnica a ser utilizada para a investigação das soluções. No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.

Por fim, a análise e interpretação dos dados consistem na síntese integradora que apresenta a reflexão, realizada a partir do referencial teórico e dos dados obtidos no intuito de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Análise do estudo sobre exercícios físicos na terceira idade sobre qualidade de vida

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a população com mais de 60 anos aumentará gradualmente de forma significativa anos (classificados como idosos) nas próximas décadas (NETTO, 2002). Para Santo Silva (2013), o crescimento foi resultado da queda da produtividade, queda da mortalidade e aumento.

Expectativa de vida da população brasileira. Portanto, a manutenção do funcionamento, é importante mantê-lo independente, principalmente para atividades todos os dias (LEITE et al., 2012).

A definição de qualidade de vida na terceira idade envolve uma série de aspectos objetivos multidimensionais e subjetivo. Os fatores objetivos incluem não estar doente ou perder funcionalidade. Por outro lado, o aspecto subjetivo diz respeito à qualidade dos relacionamentos, realização pessoal, oportunidades de lazer, propósito e aspirações de vida (AMARAL, 2008).

A dissertação intitulada ANÁLISE DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS NA MELHOR IDADE. Dos autores Alessandro Morais Ferreira e Jaqueline Mendes defendida pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT. O estudo caracterizou-se por uma pesquisa quantitativa e qualitativa de corte transversal que teve como objetivo detectar se existe a prática de exercícios físicos pelos idosos participantes de um Centro de Convivência da cidade de Cáceres/MT, visando à qualidade de vida. A pesquisa a campo foi realizada com 46 idosos, com uma média de idade de 71 anos entre os entrevistados de ambos os sexos.

A pesquisa foi conduzida em um Centro de Convivência do município de Cáceres/MT. O Centro de Convivência conta com um espaço para os idosos praticarem a dança, exercícios físicos, atividades manuais e alfabetização, oferecidos gratuitamente para mais de 600 alunos com idade superior a 50 anos.

A análise dos dados foi feita por meio das respostas obtidas na entrevista, onde se verificou a prática de exercícios físicos, apontando quais os exercícios mais praticados, e a frequência com que praticam esses exercícios.

Foi observado com relação à análise de exercícios físicos praticados pelos idosos, o gráfico 1 aponta que 74 % dos entrevistados optam pela caminhada, 11,12% pelo alongamento, 7,40% exercícios de força, 3,7% corrida e 3,7% ciclismo. A prática da caminhada segundo Pereira et. al. 2009, é um dos exercícios físicos preferidos pela população da terceira idade.

Segundo as autoras Ferreira e Mendes (2010), os dados apresentados no gráfico 2, dos participantes entrevistados 22,22% praticam exercícios físicos de uma a duas vezes na semana, 40,75% de duas a três vezes, 7,4% de quatro a cinco vezes e 29% praticam exercícios todos os dias.

É possível afirmar que a atividade física age positivamente, seja como forma de prevenção de doenças ou como forma de manutenção da saúde. Portanto cada pessoa deve praticar o tipo de atividade que mais lhe convier e que se adapte melhor às suas especificidades.

De acordo com Okuma (2009 p. 53) “a prática da atividade física pode evitar diversos tipos de comorbidades e aumenta ou mantém a aptidão física da população idosa diminuindo a mortalidade entre essa população”.

Com relação à questão que trata dos motivos que levaram os idosos a praticarem exercícios físicos, as autoras Ferreira e Mendes (2010), apresentam o gráfico 3 e mostra que não houve grande diferença entre as pessoas que praticam exercícios físicos por orientação médica 48,15%, das que praticam exercícios físicos por iniciativa própria 51,85%.

Segundo as autoras Ferreira e Mendes (2010), com relação aos benefícios que os exercícios físicos proporcionam ao grupo em estudo, o gráfico 3 aponta que 55,55% tiveram melhoria na saúde, 40,75% bem estar e 3,7% perda de peso.

Neste contexto é possível afirmar que é preciso motivar as pessoas para a prática de atividades físicas, pois às vezes há a necessidade da prática de exercícios físicos, até mesmo por recomendação médica, mas a pessoa não se sente motivada para procurar os meios que proporcione a prática de atividades que proporcione melhor qualidade de vida.

Enfim, com a prática de atividade física, a terceira idade se sentirá mais útil, independente, com mais esperança e vontade de viver, mais autoestima, com maior vitalidade e disposição, tornando-se seres mais saudáveis, sociáveis e felizes.

As autoras Ferreira e Mendes (2010), concluem que a população idosa está aderindo à prática regular de exercícios físicos em virtude dos seus benefícios, pois a prática de atividades físicas está associada com uma melhoria nos aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais, especialmente durante o envelhecimento.

Outro estudo analisado foi a dissertação intitulada OS BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA NA TERCEIRA IDADE, dos autores Sandra Regina da Silva Takahashi e Sérgio Tumelero, defendida pela Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba.

O estudo avaliou 30 pessoas com faixa etária superior a 60 anos. Segundo os autores Takahashi e Tumelero (2014), os participantes da pesquisa são voluntários. Utilizou-se nestas avaliações uma balança para controle do peso corporal e a pista de atletismo do estádio Municipal de Guararapes - SP.

Para avaliação da flexibilidade, os autores Takahashi e Tumelero (2014), utilizaram a técnica de sentar e levantar e ainda separaram os indivíduos por grupos: Pessoas que não conseguiam fazer atividades de sentar e levantar (grupo 1), 13,3% na primeira avaliação e 0% na segunda avaliação. Grupo 2 (pessoas que apresentavam muita dificuldade em fazer atividades de sentar e levantar do chão, precisavam de ajuda) 23,3% na primeira avaliação e 0% na segunda avaliação.

Para as pessoas que apresentavam alguma dificuldade, mas conseguiam realizá-las sem ajuda (grupo 3) o percentual da primeira avaliação era de 40%, passando para 26,6% na segunda avaliação. No grupo 4 (pessoas que não apresentavam dificuldades para a atividade) na primeira avaliação era de 23,3%, passando, na segunda avaliação para um percentual de 73,3%. Todos estes valores os autores Takahashi e Tumelero (2014).

Já no gráfico 5 os autores Takahashi e Tumelero (2014), representaram a resistência através da caminhada com duração de 30 minutos, numa pista com 405 metros, onde encontramos no início 4 pessoas (15%) dando apenas 2 voltas na pista. Após este período nenhuma pessoa foi classificada com duas voltas de percurso. Para 18 pessoas (60%) a distância percorrida na primeira avaliação foi de 3 voltas, já na segunda avaliação apenas 3 pessoas (10,2%) deram somente 3 voltas na pista. 20% delas (6 pessoas) deram 4 voltas na pista em 30 minutos na primeira avaliação, na segunda avaliação estes valores foram de 26,6% (8 pessoas).

Duas pessoas (5%) deram 6 voltas na primeira avaliação, comparados com 14 pessoas (46,6%) na segunda avaliação. Na segunda avaliação, ainda, 5 pessoas (16,6%) caminharam mais de 6 voltas, quando no início nenhuma pessoa atingiu esta distância. Todos estes valores foram apresentados pelos autores Takahashi e Tumelero (2014).

Os autores Takahashi e Tumelero (2014), afirmam que todos os avaliados relataram que houve uma diminuição no uso de medicamentos, diminuição da taxa de colesterol e triglicéris no nível do diabetes.

De acordo com Nahas (2006 p. 34) “A inatividade física representa uma causa importante de debilidade, de reduzida qualidade de vida e morte prematura nas sociedades contemporâneas, particularmente nos países industrializados.” Para o autor a inatividade física pode ser a causa de várias enfermidades.

Nesse sentido é indispensável o desenvolvimento de programas, relacionados à saúde, que atendam as necessidades dessa população, que possui certas peculiaridades e anseios próprios da idade. Para Takahashi:

Na elaboração de um programa de exercícios físicos é importante ter o conhecimento específico sobre a faixa etária em que o indivíduo está inserido e sobre as modificações que ocorrem neste período, além de considerar também as peculiaridades individuais. (TAKAHASHI 2014 p. 12)

Atualmente é possível notar, através da mídia e das recomendações médicas que, a atividade física traz inúmeros benefícios à saúde de pessoas que sofrem de doenças, principalmente aquelas ligadas ao coração. A discussão a respeito deste tema se faz necessária, visto que o sedentarismo tem tomado conta de adultos e crianças.

Desta forma não basta falar da importância da atividade física para a manutenção da saúde, é preciso estimular de alguma forma as pessoas a procurarem meios de sair do sedentarismo.

Para Corazza (2009) o professor de Educação Física deve motivar o aluno e durante a atividade física, fazê-lo sentir prazer, alegria, leveza, levá-lo a encontrar-se consigo mesmo e mostrar através dos exercícios, dos jogos e das brincadeiras, a importância máxima de cada um dentro, não apenas de um grupo, mas diante da sociedade.

4.2. IBGE: População de idosos deve chegar a 32 milhões até 2025 no Brasil

Atualmente no Brasil a população de idosos tem aumentado constantemente, pois de acordo com o censo realizado no ano de 2020 pelo IBGE – (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a expectativa de vida do brasileiro é de 73,4 anos de idade. Isso significa que a população de idosos também irá aumentar, pois uma vez vivendo mais, teremos mais pessoas chegando à velhice.

Hoje em dia, nota-se que no país o crescimento da população brasileira total foi elevado. O aumento da população idosa do Brasil tem sido muito mais

intenso do que no cenário global. O número de brasileiros idosos de 60 anos e mais era de 2,6 milhões em 1950, passou para 29,9 milhões em 2020 e deve alcançar 72,4 milhões em 2100¹.

A população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos. Segundo Marcelo de Valécio², o Brasil possui cerca de 19 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, o que representa mais de 10% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estimativas do órgão indicam que esse contingente atingirá 32 milhões de 2025 e fará do País o sexto em número de idosos no mundo. É o grupo etário que mais cresce no Brasil.

Segundo Okuma (2009) Atualmente, no Brasil, a expectativa de vida tem aumentado, e é relevante que essas pessoas que estão vivendo mais, vivam com qualidade de vida e a prática regular de atividades físicas pode proporcionar mais saúde às pessoas da 3ª idade.

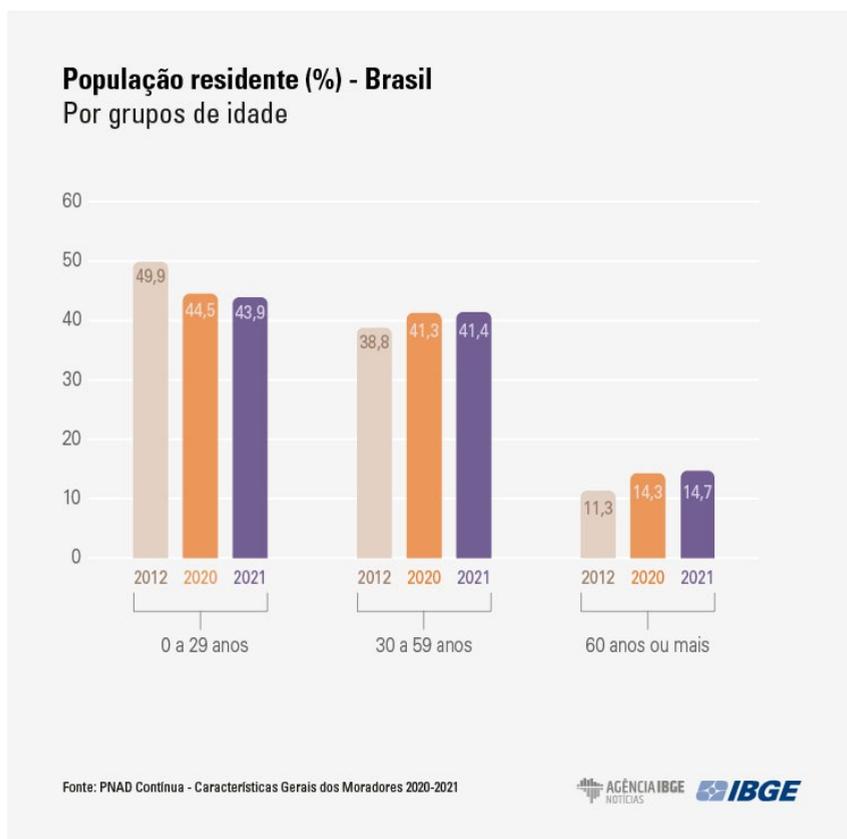
No entanto, segundo o pesquisador Marcelo de Valécio, as estimativas de classes de idade para o Brasil, por serem alinhadas com as Projeções Populacionais, ainda não incorporam os efeitos da pandemia, como a queda no número de nascimentos e o aumento dos óbitos. “Com os resultados do Censo 2022, esses parâmetros serão atualizados”, afirmou.

Mas, apesar de estarem aposentados, muitos idosos continuam no mercado de trabalho. Segundo o IBGE (2021), quase 6 milhões de pessoas com mais de 60 anos trabalham, representando 30,9% do total. Mesmo na população com 70 anos, o percentual é significativo: 18,4% têm atividade remunerada. Não por acaso os idosos são responsáveis pela manutenção de 25% das casas no País e possuem potencial de consumo de R\$ 7,5 bilhões, o dobro da média nacional, de acordo com a pesquisa da empresa de consultoria Indicator GFK.

1 <https://www.terra.com.br/noticias/ibge-mostra-que-em-40-anos-a-populacao-idosa-vai-triplicar,2b6e62a55a077e67022891c1950a2b06z43is15s.html>

2 <http://novo.febrafar.com.br/ibge-populacao-de-idosos-deve-chegar-a-32-milhoes-a-te-2025-no-brasil/>

A população do Brasil está mais velha. Entre 2012 e 2021, o número de pessoas abaixo de 30 anos de idade no país caiu 5,4%, enquanto houve aumento em todos os grupos acima dessa faixa etária no período. Com isso, pessoas de 30 anos ou mais passaram a representar 56,1% da população total em 2021. Esse percentual era de 50,1% em 2012, início da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características Gerais dos Moradores. Os dados foram divulgados no dia 22 de julho de 2021 pelo IBGE.



A população total do país foi estimada em 212,7 milhões em 2021, o que representa um aumento de 7,6% ante 2012. Nesse período, a parcela de pessoas com 60 anos ou mais saltou de 11,3% para 14,7% da população. Em números absolutos, esse grupo etário passou de 22,3 milhões para 31,2 milhões, crescendo 39,8% no período (IBGE, 2021).

“Os dados mostram a queda de participação da população abaixo de 30 anos e, também, dessa população em termos absolutos. Essa queda é um reflexo da acentuada diminuição da fecundidade que vem ocorrendo no país nas últimas décadas e que já foi mostrada em outras pesquisas do IBGE”, observa o analista da pesquisa, Gustavo Fontes³. O número de pessoas abaixo de 30 anos no país passou de 98,7 milhões, em 2012, para 93,3 milhões, no ano passado.

Segundo Gustavo baseado em dados do IBGE (2021). Em dez anos, a parcela de pessoas com 60 anos ou mais passou de 11,3% para 14,7% da população.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise deste estudo, pode-se concluir que a população de idosos adere à atividade física regular devido aos seus benefícios, pois a atividade física está associada a melhorias físicas, psicológicas e sociais, especialmente durante o envelhecimento.

Todo mundo envelhece e devemos nos preparar para isso momento, mas no mundo de hoje, as pessoas estão correndo tanto para ganhar a vida que o tempo está passando e a população está envelhecendo. De acordo com os dados do censo de 2021 divulgados recentemente pelo IBGE, a expectativa de vida dos brasileiros aumentou de 71,3 anos para 73,17 anos. Esses dados podem ajudar a melhorar a qualidade de vida dos idosos.

Com a realização desta pesquisa, pode-se ampliar o leque de conhecimentos sobre o idoso e a prática de atividade física como forma de prevenção de diversas doenças. As informações obtidas por meio deste estudo contribuíram muito para a divulgação da importância da atividade física na terceira idade.

Pesquisa mostrou que na terceira idade, sobre os efeitos da atividade física nas pessoas, a idade torna-se relevante, pois quanto mais se souber sobre o assunto, melhor se poderá trabalhar de forma efetiva a favor dos idosos.

3 <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/a-populacao-do-brasil-esta-mais-velha/>

É um tema muito interessante para os profissionais de Educação Física que querem oferecer um trabalho de qualidade para todos, não só para os mais novos, mas também para os mais velhos, porque um dia todo mundo vai ficar velho.

REFERÊNCIAS

AMARAL RC. **Qualidade de vida do paciente transplantado renal submetido à ampliação vesical**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008; 95p

FERREIRA, A.M. MENDES J. **Análise da Prática de Exercícios Físicos na Terceira Idade Na Cidade de Cáceres – MT**. Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** São Paulo: Atlas, 1994.

GUEDES R.M.L., **Motivação de idosos praticantes de atividades físicas**. In: Guedes O C (org.). **Idoso, Esporte e Atividades Físicas**. João Pessoa: Idéia; 2001.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LEITE MT, et al. Qualidade de vida e nível cognitivo de pessoas idosas participantes de grupos de convivência. **Rev. Brasileira, de Geriatria e Gerontologia**, 2012; 15 (3):481-492.

- MATOS, Francisco. **Empresa Feliz**. SÃO PAULO: Makron Books, 1996.
- MATSUDO, S.M., MATSUDO, VICTOR K.R, NETO, T.L, B., p.60-76. Efeitos Benéficos da Atividade Física na Aptidão Física e Saúde Mental Durante o Processo de Envelhecimento. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. Florianópolis-SC, 2000.v.5,n.2.p.60-76 Disponível em< http://www.sbafs.org.br/_artigos/249.pdf> Acesso em 18 de JAN. 2023.
- NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4 ed. rev. Atual. Londrina, Midiograf, 2006.
- NETTO MP. **História da velhice no século XX: Histórico, definição do campo e temas básicos**. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002; 1666p.
- OKUMA, Silene Sumire. **O idoso e a atividade física: Fundamentos e pesquisa**. Campinas – São Paulo. 5. ed. Papirus, 2009.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica** Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SANTOS NE, SILVA MRF. **As políticas públicas voltadas ao idoso: melhoria da qualidade de vida ou reprivatização da velhice**. Revista FSA, 2013; 10 (2):358-371.
- TAKAHASHI, Sandra Regina da Silva e TUMELERO, Sergio. Os Benefícios da atividade física na melhor idade. <http://www.efsdeportes.com/> **Revista Digital** – Buenos Aires – ano 10, N° 74, 2014.
- TOSCANO JJO, OLIVEIRA AAC. Qualidade de vida em idosos com distintos níveis de atividade física. **Rev Bras Med Esporte**, 2009; 15 (3):169-173.

EDUCAÇÃO MUSICAL: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARTICIPANTES DO PROJETO “KENNEDY EDUCA MAIS”

William da Silva Francisco
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas psicológicas e neurocientíficas demonstram que a formação musical em crianças está associada ao aumento da sensibilidade sonora, bem como ao aprimoramento das habilidades verbais e habilidades de raciocínio geral. Estudos no domínio da neurociência auditiva cognitiva começaram a revelar a plasticidade cerebral funcional e subjacente a esses efeitos. No entanto, ainda não há dados sobre a intensidade e duração do treinamento instrumental ou outros fatores, como antecedentes familiares, laços extracurriculares, atenção, motivação ou métodos instrucionais. O exercício musical se correlaciona com as mudanças plásticas nas áreas de integração auditiva, motora e sensorio motor. O estado atual da literatura não se presta à conclusão de que as mudanças observadas são causadas apenas pela formação musical (MERRETT et al., 2013).

A música no contexto escolar, bem como suas contribuições no que diz respeito ao processo de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e como colaboradora no desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a música potencializa as relações e interações sociais.

Ouvir música requer certas habilidades perceptivas, incluindo discriminação de tom, memória auditiva e atenção seletiva, a fim de perceber a estrutura temporal e harmônica da música, bem como seus componentes afetivos, e envolve uma rede de estruturas cerebrais desprovidas (PERETZ e ZATORRE, 2005). O desempenho musical, ao contrário da maioria das outras atividades motoras, em

adição, requer o tempo preciso de várias ações hierarquicamente organizadas e controle sobre a produção de intervalo de campo (ZATORRE et al., 2007).

Ao contrário da fala, a música não está associada a um sistema semântico fixo, embora possa transmitir significado através de sistemas como avaliação emocional (TROST et al., 2012) e memórias associativas.

Além disso, a música apresenta um poderoso impacto emocional. Os estudos de neuroimagem têm demonstrado que emoções musicalmente induzidas envolvem regiões cerebrais muito semelhantes que também estão implicadas em emoções básicas não musicais, como o sistema de recompensa, insula e córtex orbito frontal, amígdala e hipocampus (TROST et al., 2012). Além disso, em um contexto social, a produção de música em um grupo tem sido sugerida para aumentar a comunicação, a coordenação, a cooptação e até mesmo a empatia entre os membros do grupo (KOELSCH, 2010).

É facilmente concebido que a vivência musical tem impacto positivo no bem-estar e desenvolvimento social de crianças e adultos. O treinamento instrumental é uma experiência motora multissensorial, iniciada desde cedo. Tocar um instrumento requer uma série de habilidades, incluindo a leitura de um complexo sistema simbólico (notação musical) e traduzi-lo em atividade motora bimanual sequencial dependente de feedback multissensorial; desenvolvendo habilidades motoras finas aliadas à precisão métrica; memorizando longas passagens musicais; e improvisando dentro dado parâmetros musicais.

A leitura sobre a visão de música exige o processamento simultâneo e sequencial de uma vasta quantidade de informações em um tempo muito breve para uso imediato. Esta tarefa requer, no mínimo, interpretação do tom e duração das notas (escritas nas duas pautas de uma partitura de piano) no contexto da assinatura e medidor de teclas pré-especificadas, detecção de padrões familiares, antecipação de como a música deve soar e geração de um plano de performance adequado para tradução motora. A instrução musical formal, por sua vez, treina um conjunto de funções atencionais e executivas, que têm consequências específicas do domínio.

2. O ENSINO DE MÚSICA

Ao compreendermos que música aciona zonas importantes do corpo físico e psíquico (os sentidos, as emoções e a cognição), compreendemos, portanto, que contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. Nessa perspectiva, Miranda e Godeli (2003) mostram que a música ajuda no bem estar psicológico e corroboram ao afirmar que a música interfere em estados afetivo-emocionais e faz surgir sentimentos e emoções, considerando que quem a escuta concebe associações extramusicais que podem ser agradáveis ou desagradáveis. Clair e Memmott (2008) defendem que a música pode:

- a. Influenciar respostas fisiológicas, por meio de qualidades sedativas ou estimulantes que as músicas tem e que afetam respostas como pressão arterial, frequência cardíaca, respiração, tolerância a dor, etc.;
- b. Estimular respostas emocionais que estão associadas às respostas fisiológicas, como alterações nos estados de animo, nos afetos;
- c. Promover a integração social, ao criar oportunidades para experiências comuns, que são a base para os relacionamentos;
- d. Auxiliar na comunicação, principalmente em pessoas que tem problemas de comunicação verbal e que, pela música, conseguem interagir significativamente com os outros;
- e. Promover a expressão emocional, pois utiliza a comunicação não verbal, facilitando a manifestação das emoções;
- f. Afastar o indivíduo do desconforto e da rotina cotidiana, mediante o uso do tempo com atividades envolvendo música, melhorando a qualidade de vida; g. Aumentar a capacidade de fazer associações extra-musicais ou com outras informações sensoriais que estão guardadas na memória.

As autoras acrescentam ainda que a percepção sobre os padrões musicais não se reduz somente a identificar determinados fatores restritos que dizem respeito ao ambiente da música, mas estão relacionados a perceber timbres instru-

mentais diversos; apreciar pequenas variações de altura de um som; descobrir o desenvolvimento temático de uma sonata, ou perceber ligações entre um tema e variações, entre outros dados musicais. Assim, “[...] a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (BRASIL,1998, p.47).

Nesse sentido, compreende-se que música se torna essencial para desenvolvimento dos estudantes considerando que deve ser ouvida de maneira ativa e refletida. Assim, destacamos que a música pode ser utilizada como um recurso de ensino, que possa facilitar a aprendizagem.

2.1 A música e o desenvolvimento integral do sujeito

Este capítulo está composto pelo referencial teórico selecionado para embasar nossos estudos e nossas análises. Destacamos que os autores realizaram pesquisas na área de educação e na área da música, assim, buscamos relacionar o que dizem esses estudiosos com relação a formação e atuação profissional, bem como maneiras de pensar em novas possibilidades de ensino com a utilização da música.

Para tal intento, trouxemos como principal referencial teórico os estudos de Freire (1987), considerando que o autor faz um convite a todo profissional que aspira ser um educador crítico e autor do seu processo de formação. O referido autor introduziu o método da pesquisa temática e da palavra geradora como forma básica de alfabetização de adultos. Sua pedagogia tinha como principal objetivo favorecer a maiorias empobrecidas. Nesse sentido, destacamos que Freire com sua metodologia alfabetizou 300 pessoas em 45 dias.

Freire (1987), destaca a educação tradicional como uma concepção de educação “bancária”, na qual o educador apenas transfere o conhecimento e busca domesticar o educando. Diante desse cenário, Freire evidencia

A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial,

em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesse sentido, podemos refletir sobre uma sociedade opressora, em que existe a “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Consideramos também os estudos sócios construtivistas de Lev Vygotsky (1896-1934) que desenvolveu suas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem. Diferentemente das teorias cognitivistas, Vygotsky (1995) defende que o contexto social e cultural, nos quais o sujeito está inserido, são fatores necessários para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para o autor o aprendizado leva o despertar interno, o aprendizado é conexão ao ambiente social no qual o ser humano se encontra, se este não tem acesso à escrita, por exemplo, não conseguirá ser letrado.

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 psicóloga estudiosa de Lev Vygotsky Marta Kohl de Oliveira ajuda na nesta discussão mostrando que há dois desenvolvimentos: o *real* e o *potencial*. O desenvolvimento *real* é desenvolvimento em que a criança, de modo autônomo, consegue alcançar por si mesma. Já o desenvolvimento *potencial*, é tudo aquilo que a criança tem como potência para ser desempenhado, porém com a instrução de uma pessoa adulta ela avança de forma mais orgânica (OLIVEIRA, 1997).

Sendo assim, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento potencial constitui 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 (OLIVEIRA, 1997).

No desenvolvimento social está a prática da fala, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento da criança "às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação" (VYGOTSKY, 1995, p. 21).

Quanto mais presente a música estiver na realidade do sujeito melhor será a sua capacidade de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem. As funções psicológicas resultam da atividade cerebral, sendo assim, aspecto biológico; o desenvolvimento da pessoa se estabelece nas relações sociais entre o ser humano e o mundo exterior, e vai se desenvolvendo num processo histórico e os princípios simbólicos mediam a relação ser humano/mundo. Isto implica que o desenvolvimento cognitivo não existe sem sua inclusão no ambiente social, histórico e cultural, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem os códigos vivenciados no meio social.

2.2. As discussões sobre as implicações da formação musical na infância

Pesquisas empíricas sobre crianças e adultos sugerem que as habilidades musicais preveem habilidades fonológicas na linguagem, como a leitura. Por exemplo, Butzlaff (2000), que é um estudioso da música, encontrou uma associação significativa entre treinamento musical e habilidades de leitura. Em outro estudo Anvari (2002), estudioso do processo de desenvolvimento da leitura, pesquisou a relação entre habilidades de leitura precoce e desenvolvimento musical em uma grande amostra de pessoas de 4 e 5 anos de língua inglesa.

Anvari (2002) defendem que aprender a ler inglês requer mapear símbolos visuais em contrastes fonêmicos e, assim, tocar em habilidades de categorização

sonora linguística. Neste estudo, tanto o tom musical quanto a discriminação rítmica foram testados. Para o grupo de 5 anos de idade, a performance em campo musical, mas não as tarefas rítmicas previram habilidades de leitura. Tal achado é considerado com a ideia de processos de aprendizagem compartilhada para categorias de som linguístico e musical. No entanto, apesar desse achado negativo em participantes de 5 anos, parecer haver uma ligação entre as habilidades de produção de ritmo e leitura, como elaborado na seção Ritmo e Arrasto abaixo.

Por exemplo, um estudo recente de Tierney e Kraus, (2013) são pesquisadores sobre o desenvolvimento cognitivo que mostram que em adolescentes a capacidade de tocar na batida está relacionada a melhores habilidades de leitura, bem como com o desempenho em tarefas exigentes de atenção temporal, como mascaramento retrógrado.

Essa diferença no processamento do ritmo pode ser devido à forma como o ritmo por concepção e produção foi estudado por colegas, o que exigiu habilidades de memória de curto prazo, enquanto a tarefa de tocar na batida solicita uma sincronização sensorial e, mais importante, orientação temporal da atenção – uma habilidade necessária também na leitura.

A professora de música Eugenia Costa-Giomi (1999) descobriu que as crianças que receberam aulas de piano melhoram mais do que os controles em habilidades visuais-espaciais, mas apenas durante os dois primeiros anos de instrução, sem diferenças entre os grupos até o final do terceiro ano. Parece, portanto, que o exercício musical instrumental pode ajudar na aquisição de habilidades espaciais em crianças, em vez de trazer uma vantagem permanente nos músicos.

Finalmente, sobre o efeitos das música no ser humano, Schlaug et al (2005), não encontraram efeitos de transferência do treinamento musical para habilidades matemáticas ou inteligência geral em crianças de 9 a 11 anos com uma média de 4 anos de treinamento musical, embora as crianças tenham pontuado mais alto no sub teste de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III), sugerindo que a transferência para habilidades linguísticas pode ser a mais robusta , observável já após um período relativamente curto de prática.

2.3. O Projeto “Kennedy educa mais” e suas construções

Conforme a Lei nº 1303, de 10 de março de 2017, Art. 1º criado no âmbito do Município de Presidente Kennedy, vinculado à Secretaria da Educação, o programa "Kennedy Educa Mais", voltado a oferecer aos alunos da rede pública municipal uma extensão educacional, a fim de ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas no contra turno, através do acesso aos conhecimentos e aos equipamentos sociais e culturais existentes na escola ou no território em que ela está situada, com atividades integradas ao currículo escolar, que oportunizam a aprendizagem e visam ampliar a formação do aluno.

Desse modo, as atividades complementares curriculares em contra turno estão organizadas nas áreas do conhecimento, articuladas aos componentes curriculares, nos seguintes macros campos: aprofundamento da Aprendizagem, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Tecnologias da Comunicação e uso de Mídias.

Art. 2º O Programa "Kennedy Educa Mais" tem a finalidade de criar condições para que a criança desenvolva hábitos, atitudes de cidadania e habilidades, com intenção de fazer da aprendizagem um processo ativo, significativo, atraente e vivo que contribua para a construção de saberes, proporcionando as seguintes vantagens aos alunos nas escolas implantadas:

- I - Melhora do rendimento escolar;
- II - Supre as necessidades extracurriculares dos alunos;
- III - Favorece um melhor aproveitamento do tempo ocioso;
- IV - Oferece tranquilidade aos pais e formar cidadãos melhor.

Art. 3º Esta Lei estabelece os seguintes objetivos específicos do programa "Kennedy Educa Mais":

- I - Ampliar por meio da arte-cultura-educação as competências e habilidades dos participantes;
- II - Criar um ambiente de práticas e exercício do convívio social saudável, abordando questões de ética, cidadania, diversidade e valores humanos;

- III - Promover através das artes e da ludicidade uma visão crítica para sua realidade, ampliando suas possibilidades de crescimento pessoal;
- IV - Envolver a família e a escola de maneira participativa no desenvolvimento integral do aluno.

Art. 4º Para implantação do referido programa o município de Presidente Kennedy ficou autorizado em criar um espaço para as atividades, de modo diferenciado e específico, devidamente equipado, com formação de equipe multidisciplinar específica, montado especialmente para esta finalidade, com o intuito de propiciar outra atmosfera para formação pedagógica, através das seguintes propostas:

- I - Estudos orientados;
- II - Oficina do saber;
- III - Oficina de raciocínio lógico;
- IV - Esporte e lazer;
- V - Dança;
- VI - Oficina de artesãos;
- VII - Pequenos artistas.

Para atender a boa gestão do programa "Kennedy Educa Mais", o município de Presidente está autorizado a promover contratação direta dos profissionais da equipe multidisciplinar, através de processo seletivo simplificado, até que tenha viabilidade de recursos ordinários para promover o provimento de uma equipe permanente através de realização de concurso público.

O projeto Kennedy Educa Mais está localizado em Santana Feliz, em um espaço cedido pela Secretaria de Meio Ambiente com várias salas de atendimento para estudantes da Rede Municipal de Educação. O projeto foi bem aceito pela comunidade e pais/mães/responsáveis dos estudantes, já q o projeto tem como objetivo desenvolver nas crianças as habilidades de percepção e aprimoramento dos talentos recém descoberto através do projeto.

O projeto tem relação direta com a secretária de educação, pois seu projeto foi desenvolvido e aplicado pela própria secretária, com objetivo de levar aulas de reforços escola para alunos atrasado, aulas de música, dança, balé, teatro, judô , entre outro q vai auxiliar no desenvolvimento de cada aluno. Cabe evidenciar que há um local próprio para a realização do projeto. A seguir apresentamos algumas imagens da realização do projeto.

3. METODOLOGIA

O estudo foi baseado num estudo de caso, de natureza qualitativa e na oportunidade foram apresentados aos estudantes do Projeto: “Kennedy Educa Mais” estratégias de ensino por intermédio da educação musical a fim de melhorar o desenvolvimento desses estudantes. Kennedy Educa Mais é um Projeto de inclusão digital e social, que visa identificar fraquezas e potenciais de estudantes do ensino fundamental das escolas municipais de Presidente Kennedy/ES e, através disso, promover reforço e auxílio escolar no contraturno das aulas. O Projeto possui parcerias com as Secretarias Municipais e atende em média, 3 mil estudantes da Rede Municipal, atualmente, atende estudante do ensino fundamental I e II no contraturno.

A ordenação metodológica da pesquisa buscou desenvolver técnicas a fim de atingir os objetivos propostos.

Contudo, procurou-se priorizar procedimentos viessem contribuir para uma sondagem na captação geral e específica das limitações dos sujeitos da pesquisa, participaram 20 alunos do 6º ano do ensino fundamental do projeto: “Kennedy Educa Mais”, 20 mães, pais/responsáveis, 04 professores e as duas pedagogas envolvidas no projeto: “Kennedy Educa Mais”, os professores participantes do projeto, o coordenador responsável, a secretária municipal de educação e os responsáveis pelos/as estudantes.

Os métodos utilizados para coleta de dados foram por meio da observação simples (GIL, 2008), tendo como registros cadernos ou diários. Considerou-se im-

portante o diário de campo utilizado para registrar as observações e, assim, possibilitou estabelecer relações entre as experiências no decorrer do estudo e o aporte teórico.

Realizou-se entrevistas, aplicou-se questionários para os professores participantes do projeto, ao coordenador responsável, a secretária municipal de educação e aos pais/mães/responsáveis pelos referidos estudantes. Na terceira etapa, iniciamos a produção de dados e organização; bem como análise dos questionários (dados/corpus) dos estudantes e verificação de resultados da pesquisa. Essas análises foram realizadas à luz do referencial teórico-metodológico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo se compõe dos resultados e discussões da pesquisa. Apresentamos as falas das pessoas entrevistadas, como descritos na metodologia, são resultados das compreensões das pessoas participantes na escola que têm ligações com o Projeto Kennedy Educa Mais.

4.1. A percepção das pedagogas (coordenadoras pedagógicas) sobre o desenvolvimento dos estudantes considerando o Projeto Kennedy educa mais

Observou-se que na abordagem da percepção das pedagogas sobre a contribuição da música para o desenvolvimento tanto dos professores quanto dos estudantes, a pedagoga 01 respondeu que *“Antes de trabalhar com a música em sala de aula, torna-se necessário o planejamento e organização para que haja desenvolvimento nas aulas, independente da disciplina”*. Conforme a pedagoga 02 *“A música pode contribuir sendo utilizada como estratégia de metodologia de ensino, se for adaptada a necessidade de cada turma”*.

Em relação a solicitação da escrita sobre um momento importante com a sua participação no “Kennedy Educa Mais”, a pedagoga 01, informou que um

momento importante no que diz respeito ao projeto: *“Certamente as apresentações que os estudantes realizam, mostrando o desenvolvimento que acontece tendo em vista a dedicação e empenho nas aulas”*. A pedagoga 02 acrescentou que: *“Ver a evolução dos estudantes no projeto é gratificante”*. Além dos resultados, compreendemos que a música também envolve o trabalho de reinvenção dos professores.

Considerando a percepção das pedagogas sobre o modo como avaliam o desenvolvimento do projeto “Kennedy Educa Mais”, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes nas aulas de música, a pedagoga 01 e 02, destacaram que as crianças têm uma ótima participação nas aulas, estão sempre motivadas e participativas.

Ao investiga-se sobre alguma dificuldade encontrada no decorrer do desenvolvimento do projeto “Kennedy Educa Mais”, as pedagogas, evidenciaram que não, as aulas são sempre muito dinâmicas e sempre com música voltada a temas atuais, os alunos tem uma ótima aceitação.

Quanto aos tipos de atividades que podem ser desenvolvidas com a utilização de músicas, as pedagogas, ressaltaram que uma atividade que pode ser desenvolvida ainda na educação infantil e ensinar cantigas de roda. Assim, os pequenos aprendem sobre letra e ritmo, a seguir a canção com os passos de um modo agradável e divertido. Ensinar canções com fantoches ou cantar com as crianças também é uma forma de atraí-las para ouvir música.

Considerando o que mais chama atenção das pedagogas no Projeto “Kennedy Educa Mais”, a pedagoga 01, informou que é *“o interesse dos alunos pela música, e a pontualidade dele em participar da aula”*. Conforme pedagoga 02: *“Os alunos tem uma ótima participação nas aulas, estão sempre motivados e participativos durante as aulas”*. Ao serem questionadas quanto ao estilo musical, a pedagoga 01 destacou: ‘MPB¹ e a pedagoga 02 POP², porque são música com uma melodia culta e que relata sempre as questões que estamos vivenciando.

¹ Sigla derivada da expressão *Música Popular Brasileira*.

² Sigla derivada da abreviação de “popular”.

Diante do exposto compreende-se que a música retrata uma realidade de um determinado contexto, como por exemplo: o funk, em que a realidade é colocada de é a dor da periferia. No entanto, observa-se que há um certo tipo de preconceito com este tipo de música, considerando a percepção de subjetiva dos indivíduos.

Em relação à investigação se as pedagogas gostam de participar do Projeto “Kennedy Educa Mais” e o porquê, constatamos que elas gostam da participação da família no projeto e o suporte que a Secretaria de Educação oferece para os professores.

Diante do explícito, pode-se concluir que para as pedagogas que fazem parte do projeto Kennedy Educa Mais, a música pode contribuir no processo de desenvolvimento das crianças e assim, pode ser utilizada como estratégia na metodologia de ensino de diversas maneiras.

4.2. A percepção do corpo docente sobre a interferência da música no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes

Buscou-se nessa seção apresentar algumas informações sobre o que dizem quatro professoras com relação à música no processo de ensino. Nesse sentido, investigou-se o tempo de atuação no projeto “Kennedy Educa Mais. Das quatro participantes da pesquisa, constatou-se que três professoras atuam no projeto há 3 anos e uma professora há 1 ano.

Considerando as percepções dos/as professores/as sobre a música como importante no contexto escolar para o aprendizado das crianças, como constatamos nas respostas dos sujeitos docentes:

Eu acredito que a música seja de extrema importância, porque a criança desenvolve a concentração, coordenação motora, raciocínio lógico (docente 1);

A música é importante para a integração das crianças na vida escolar e pode-se afirmar que a música na escola estimula o bom convívio social, a harmonia, o

desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança (docente 2);

A música é considerada uma fonte fundamental para o desenvolvimento humano, sendo que também auxilia a despertar habilidades criativas proporcionando que a criança crie e inove sempre que for desafiada, favorecendo assim a ampliação de diversas áreas do cérebro e da linguagem, aperfeiçoando a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração (docente 3);

A música contribui para a concentração dos estudantes e assim, possibilita o desenvolvimento do mesmo (docente 4).

Na sequência, buscou-se compreender como a música pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes, no ponto de vistas das docentes:

Eu acredito que a criança desenvolve o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo do desenvolvimento da escrita e leitura; (docente 1); Sim, ajuda no envolvimento da fala e convívio social (docente 2) Sim, ela é fundamental (docente 3); Sim, contribui com a interação (docente 4).

Tendo em vista as músicas que os/as professores/as mais gostam de utilizar em sala de aula consideramos as seguintes respostas:

Gosto muito de utilizar nas minhas aulas cantigas de rodas e música com trabalha a coordenação motora. “A formiguinha”, “A roda do Ônibus” (docente 1);

Músicas com os sons dos animais. A natureza conta com muitos sons que podem ser aproveitados para ajudar na concentração durante os estudos (docente 2); Música voltada para alfabetização (docente 3); e Música voltada para alfabetização e que estimula a coordenação motora (docente 4)”.

Em relação às dificuldades vivenciadas no Projeto, os/as professores/as destacaram que as crianças, que apresentam dificuldades em assimilar a teoria e prática nas aulas de músicas, a cada dia, vêm extrapolam os desafios. A superação acontece com ajuda de familiares, pela própria vontade de aprender a tocar um instrumento diferente, com empenho e determinação. Tudo isto faz elas se saírem

muito bem nas aulas. *“Por ser um Projeto novo, no início sim, as crianças encontraram bastante dificuldade em passar da teoria para a prática. Mas, os poucos vão assimilando os conteúdos”* (docente 4). Seus empenhos são significativos no processo de superação das dificuldades em tocar um instrumento musical.

Os/as professores/as descreveram os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas pela música. Para dois professores/as atividades como: cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés, são experiências importantes para a criança desenvolver a coordenação motora e o raciocínio lógico. Outros/as dois professores/as evidenciaram que as atividades com bandinha escolar, brincadeira da dança da cadeira, trabalhar os sons do ambiente são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

Para os/as docentes os fatores que lúmen Projeto “Kennedy Educa Mais”, são: o espaço disponibilizado pela prefeitura e dedicação dos pais/mães/responsáveis em abraçar o projeto; a participação da família na execução do projeto; a equipe organizada e acolhedora; e o interesse dos alunos pela música, e a pontualidade dele em participar da aula.

Identificamos as análises de Borges (2018) nas falas dos/as professores/as gostam de participar do projeto “Kennedy Educa Mais”, tendo em vista que é um projeto que leva cultura e aprendizado para estudantes crianças e adolescentes que não têm condições financeiras de fazer um curso de música, dança e balé. Eles e elas acrescentaram que é um projeto que está sendo voltando para educação de jovens, e muitas das vezes e uma forma de ocupar o tempo dessas crianças, do qual se sentem orgulhosos em fazer parte desse projeto.

4.3. A percepção dos pais/mães/responsáveis sobre a importância da música no desenvolvimento dos estudantes participantes do Projeto Kennedy educa mais

Visando saber qual é a percepção dos pais, mães e responsáveis pelas crianças e adolescentes sobre a importância da música no desenvolvimento dos estu-

dantes participantes do projeto Kennedy Educa Mais. Buscou-se a participação dos 20 pais/mães/responsáveis pelos referidos estudantes. Nesse sentido, constatou-se que todos tem conhecimento do projeto, haja vista a participação dos (as) respectivos filhos(as).

No que tange a importância da música, 15 pais/mães/responsáveis /responsáveis afirmaram que houve desenvolvimento no que diz respeito às atividades escolares, 02 destacaram que houve pouco desenvolvimento e 03 não souberam informar, alegando dificuldade em acompanhar as atividades escolares por causa do trabalho e muitas demandas no cotidiano.

Os pais/mães/responsáveis também foram questionados sobre a música como contribuição no desenvolvimento dos estudantes, verificamos que para 18 pais/mães/responsáveis a música pode contribuir de diversas maneiras, considerando, por exemplo, que a criança desenvolve a coordenação motora a fala. No entanto, 02 informaram que concordam que a música pode contribuir no desenvolvimento dos estudantes. Cabe destacar que dentre os participantes da pesquisa não houve quem não concordasse que a música traz benefícios para o desenvolvimento dos estudantes.

Sobre a importância do projeto, uma resposta de um dos participantes nos chamou a atenção, com o projeto muitas crianças que não têm condições financeiras para fazer um curso de música está tendo a oportunidade. Sendo assim, a música pode ser definida como “arte de combinar sons, e formar com eles melodia e harmonia.

No decorrer dos estudos, constatou-se que há uma falha na realização do projeto, que consiste na ausência de instrumentos suficientes, considerando que a quantidade de alunos que participam do projeto é maior do que os instrumentos que são disponibilizados. No entanto, visando amenizar essa situação, para que todos os estudantes participem dos ensaios, ocorre o revezamento dos instrumentos. Isso acontece devido a ausência de verbas e recursos para comprar a quantidade de instrumentos necessários, o que interfere diretamente no desenvolvimento musical dos estudantes envolvidos no referido projeto.

Quanto ao conhecimento dos pais/mães/responsáveis sobre as atividades realizadas pelos estudantes com a utilização de músicas em sala de aula, 14 destacam que são atividades sensoriais, teórica e prática, dois afirmaram ter conhecimento parcial sobre as atividades e 04 destacaram não ter conhecimento das atividades. O que mais chama sua atenção de alguns pais/mães/responsáveis no projeto “Kennedy Educa Mais” é a parceria entre comunidade e escola.

Diante do exposto, pode-se constatar que a música contribui para o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, conhecer os estilos musicais de pais/mães/responsáveis mais gostam de ouvir, facilita o trabalho com a música em sala de aula.

Considerando a participação dos pais/mães/responsáveis dos estudantes, de alguma maneira, no Projeto “Kennedy Educa Mais”, constatamos que 15 pais/responsáveis já participaram do Projeto de alguma forma, inclusive, como ouvinte nas apresentações realizadas. Nesse sentido, ao terem conhecimento sobre o desenvolvimento do projeto, tornam-se apoiadores do projeto e assim, incentivam o estudo e desenvolvimento dos filhos/as no referido projeto. A participação de pais/mães/responsáveis é satisfatória no Projeto.

4.4. A importância da música para os/as estudantes do Projeto Kennedy educa mais

Apresentaram-se a seguir os resultados da pesquisa, com relação os/as estudantes. Buscou-se a participação dos/as estudantes, pois constituem o público-alvo do projeto “Kennedy Educa Mais”. Para o desenvolvimento desse estudo investigou-se quanto tempo o estudante participa do projeto “Kennedy Educa Mais”.

Nos estudos apontou-se que 10 estudantes participam do projeto “Kennedy Educa Mais” há 3 anos, 06 estudantes participam do projeto há 02 anos e 04 participam há 1 ano. Sendo assim, os trabalhos de incentivo a participação do projeto tornam-se necessário para que possam permanecer no projeto.

Em análise da contribuição da música no desenvolvimento nos estudos, 17 estudantes consideram a música importante para o desenvolvimento estudantil, enquanto para 03 consideram que a música contribui parcialmente e apenas 01 aluno acha que a música não contribui para o progresso escolar, mas esse aluno relatou que tem aprendido muito com as aulas de música.

Ao verificarmos se os estudantes consideram a música importante no contexto escolar para o seu aprendizado, constatamos que para 10 estudantes é através da música conseguem se preparar para realizar apresentações de trabalhos, considerando que antes tinham muita vergonha. Outros 6 estudantes destacaram o ganho autonomia e participação nas aulas. Além disso, para 4 estudantes a música contribui pela forma que são passados os conteúdos facilita a aprendizagem.

Em relação às músicas preferidas tendo em vista o projeto “Kennedy Educa Mais”, assim, com resposta, os estudantes citaram dez músicas de épocas diferentes, a primeira música intitulada Asa Branca, conhecida nacionalmente muito utilizada em rodas de festa junina, além de ser um baião³, por ser conhecida os alunos aprendem com maior facilidade.

A música “Aquarela”, lançada no princípio dos anos oitenta, é uma música que remonta ao universo da infância, cantada, geralmente, em datas comemorativas. Também voltada para a realidade escolar, o que é trabalhada em sala de aula.

A música “Brasil” é trabalhada no projeto, considerando que faz parte do projeto, de fácil memorização. Cabe destacar que são trabalhados diferentes gêneros musicais, considerando a valorização da cultural.

“Tribos” e “Catedral” também fazem parte do repertório do projeto Kennedy Educa Mais. Essas músicas contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, mas é importante destacar que todos os ensaios e apresentação exigem esforço, dedicação, compromisso e responsabilidade.

³ O baião é um ritmo musical nordestino.

A música “Carinhoso” é uma das obras mais importantes da música popular brasileira. Foi composta por Pixinguinha entre 1916 e 1917, mas gravada pela primeira vez em 1928, contando somente com a parte instrumental. A música como é grande o meu amor por você, conhecida nacional, cantada em datas comemorativas, como por exemplo o dia das mães. A música “Imagine”, foi escrito por John Lennon em 1971. Foi o single de mais sucesso na carreira solo de Lennon, se tornando um dos mais vendidos. Além disso os estudantes pesquisam em casa quem são os cantores e assim, apropriam-se do conhecimento musical. Dentre os gêneros musicais, o chorinho foi explicado aos estudantes, visando a compreensão e entendimento sobre o tema abordado.

A música “Raridade” é uma música regional, foi composta, especialmente, para um grupo de presidiárias em Cachoeiro de Itapemirim (ES), onde o cantor exerce trabalho social e evangelístico. Os estudantes sempre pedem para tocar esta música.

Sobre um momento marcante na participação do projeto Kennedy Educa Mais, destacou que nas aulas de música conseguiu tocar a música “Asa Branca” to-dinha na flauta, outros destacaram as aulas de canto.

Ao serem questionados sobre o conhecimento nas aulas de música, constatamos que alguns estudantes informaram que estão em desenvolvimento, portanto, pretendem prosseguir no projeto Kennedy Educa Mais.

Em se tratando de dificuldade nas aulas de música, 17 alunos/as informaram que houve dificuldade, dois estudantes disseram que a dificuldade ocorreu parcialmente enquanto 01 estudante não teve dificuldade.

Ao serem questionados sobre o modo que são ministradas as aulas de músicas, os/as 20 estudantes responderem que consideram as aulas sempre dinâmicas, as aulas também são interessantes porque são teóricas e práticas, que acontecem as aulas são feitas semanalmente.

Com relação à participação dos/as estudantes no Projeto “Kennedy Educa Mais”, identificou-se por meio do questionário aplicado que, conforme os estudantes *“Gosto porque é uma forma de aprender um instrumento musical e*

ter uma ocupação quando não estou na escola, é também uma forma de adquirir conhecimento, pois trata-se de um projeto inovador". Diante dos dados apresentados, tomamos com base o pensamento freiriano, considerando que as propostas assumem grande importância para a sociedade, considerando que os educadores formados ou em formação devem sempre estar atentos as necessidades de aprendizagem dos estudantes (FREIRE,1996).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo é verificar como a educação musical contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e integral dos estudantes do ensino fundamental participantes do projeto “Kennedy Educa Mais”. Objetivou-se ainda, identificar o grau de conhecimento desses alunos no que tange à educação musical, bem como apresentar as estratégias de ensino-aprendizagem da educação musical para os alunos inseridos no projeto.

Ao alcance dos objetivos apresentados, contudo, buscou-se priorizar procedimentos viessem contribuir para uma sondagem na captação geral e específica das limitações dos sujeitos da pesquisa. Com esse estudo, buscou-se promover uma reflexão sobre a importância da música no desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

ANVARI, S. H. **Relações entre habilidades musicais, processamento fonológico e habilidade de leitura em crianças pré-escolares**. J. Exp. Psicologia Infantil. 83, p. 111–130. 2002.

BORGES, R. **Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9138/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Borges%20-%202018.pdf>. Acesso em 08 de março de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: artes. Brasília: MEC, 1998.

BUTZLAFF R. **Can music be used to teach reading?** J. Aesthet. Educ. 34 167–178. 10.2307/333364. 2000.

COSTA-GIOMI, E. **Os efeitos de três anos de instrução de piano no desenvolvimento cognitivo das crianças**. J. Res. Music Educ. 47, 198–212. doi: 10.2307 / 3345779, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.165 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOELSCH, S. **Em direção a uma base neural de emoções evocadas pela música**. Trends Cogn. Sci. 14, 131–137. doi: 10.1016 / j.tics.2010.01.002, 2010.

MERRETT, D. L.; PERETZ, I.; WILSON, S. **Variáveis moderadoras da neuroplasticidade induzida pelo treinamento musical: uma revisão e discussão**. Frente. Psychol. 4: 606. doi: 10.3389 / fpsyg.2013.00606, 2013.

MIRANDA, M. L. de J. e GODELI M. R. C. S. **Música atividade física e bem estar psicológico em idosos**. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v 11. N 4, p 87-94, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SCHLAUG, G. NORTON, A.; OVERY, K.; WINNER, E. **Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development**. Disponível em: http://www.musicianbrain.com/papers/Schlaug_Music_Child_Brain_NYAS2005.pdf. Acesso em 04 de abril de 2022.

TROST, W. P ; ETHOFER, T ; ZENTNER, VUILLEUMIER. **Mapeamento de emoções musicais estéticas no cérebro**. NIH: National Library of Medicine. dez,22(12),2012. Disponível <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22178712/>> Acesso em 12/12/22.

VYGOTSKY, LEV S. (1995). **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC.1995.

ZATORRE, J. R; CHEN, L. J; PENHUNE, B. V. Quando o cérebro toca música: interações motoras- auditivas na percepção e produção musica l. **Nat. Rev. Neurosci.** 8, 547–558. doi: 10.1038 / nrn2152, 2007.

LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: UM OLHAR COLABORATIVO FRENTE À ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

Wyara Ribeiro Pereira

Josete Pertel

Luana Frigulha Grisso

1. INTRODUÇÃO

A escola, como instituição formal de ensino e aprendizagem, é um contexto social que responde à necessidade de transmitir o legado cultural e o patrimônio de uma comunidade aos seus membros. Isso permite que as pessoas cresçam como indivíduos, no sentido de que elas tenham a "caixa de ferramentas" necessária para desenvolver seus projetos de vida, construir sua própria identidade como pessoas e socializar com os outros, por meio da participação em diversos coletivos e grupos. No entanto, como qualquer instituição social, a escola não é um órgão abstrato que opera fora do contexto social, histórico e econômico do qual faz parte.

Na escola, o aluno perpassa por todas as etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio. No Ensino Fundamental anos finais, o aluno solidifica o processo de alfabetização e avança para conteúdos mais complexos, tais como: matemática, ciências, interpretação textual, etc. Nesse período, o aluno aprimora todo processo de formação do sujeito, e assim possibilita sua autonomia moral e intelectual. "Ao longo do Ensino Fundamental – anos finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas" (BNCC, 2018, p. 60).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a Matemática como pressuposto pedagógico com a ideia de que todos podem aprender Matemática. Sendo assim, a Matemática na BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilita ao aluno perceber a importância dessa área na vida social e pessoal, tal qual ampliar as formas de pensar matematicamente para muito além dos cálculos numéricos.

Aprender matemática é um desafio para muitos alunos. Um sentimento de medo e fracasso em relação à matemática entre a maioria das crianças vem prevalecendo, visto que a cultura ocidental fez questão de categorizá-la como simplesmente exata, esquecendo-se da sua intrínseca e extrínseca multiplicidade. Os alunos do ensino fundamental precisam aprender as operações e cálculos básicos, assim como entender por que esses procedimentos são válidos e quais conceitos eles representam. Não é suficiente se concentrar apenas nas habilidades computacionais e procedimentais, porque a capacidade dos alunos de raciocinar matematicamente depende de uma compreensão profunda dos conceitos matemáticos centrais¹.

Pensado em aprofundar a necessidade de estudar os recursos ideais pelos professores do 6º anos de matemática do ensino fundamental anos finais, o presente trabalho versa sobre este tema, assim sendo, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender como os professores de matemática concebem a importância do material didático de matemática e a plataforma digital em contribuição à prática pedagógica.

Em geral, os professores das escolas EMEIEF São Salvador e EMEIEF Jaqueira Bery Barreto de Araújo, localizadas no Município de Presidente Kennedy/ES, apontam a matemática como a disciplina de maior dificuldades apresentadas pelos alunos. Eles sinalizaram que escolas, professores e alunos não estão totalmente preparados para o desenvolvimento de uma metodologia mais avançada com a utilização de recursos tecnológicos que venha contribuir para um proces-

1 É contribuir para que a criança a passe gradativamente da concepção concreto à aplicabilidade de modos de pensamento conceptualmente mais apropriados. É inoperante, entretanto, buscar executá-lo pela apresentação de esclarecimentos formais, amparadas numa dialética muito longe da maneira de pensar da criança e, para ela, infértil em suas inferências. (BRUNER, 1978).

so de ensino e aprendizagem mais dinâmico e prazeroso. No que concerne aos apoios, eles consideram que a formação adequada aos profissionais da educação, assim como para os alunos, seria o melhor caminho a ser percorrido.

A prefeitura Municipal de Presidente Kennedy/ES aderiu ao Programa Aprende Brasil, uma plataforma digital de acesso ao professor e ao aluno para utilização do livro didático. Nesta plataforma, é possível navegar por livros da disciplina que desejar, com possibilidades de explicações de manuseio. No ano de 2021, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais, fizeram uso do Livro de Matemática Volume 03, conforme mostrado na Figura 02.

A competência 05 da BNCC em relação a disciplina de Matemática já dizia que “Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2018). Clements (2007) diz que os livros didáticos moldam a maneira como ensinamos e aprendemos matemática, assim como os livros didáticos tradicionais publicados comercialmente dominam os materiais do currículo de matemática nas salas de aula e, em grande medida, determinam as práticas de ensino. Assim sendo, faz-se necessário introduzir metodologias inovadoras de ensino que fujam do ensino tradicional e metódico que às vezes a matemática é vista.

1.1. A plataforma Plugu Cuca

Segundo Stone e Baker-Eveleth (2013), inovações tecnológicas, como livros digitais, influenciam a educação de várias maneiras, tais como: desperta interesse por parte dos alunos, prende a atenção, desenvolve a autonomia, etc. Assim sendo, a plataforma Plugu Cuca, foi selecionada como um recurso tecnológico para ser trabalhada com os participantes da pesquisa. A plataforma Plugu Cuca, é um mecanismo de ensino que contribui utilizando a Internet como ferramenta facilitadora. Como profissionais da educação que somos, temos o compromisso de buscar artifícios para a melhoria da qualidade do ensino, e a missão da plataforma Plugu Cuca, é justamen-

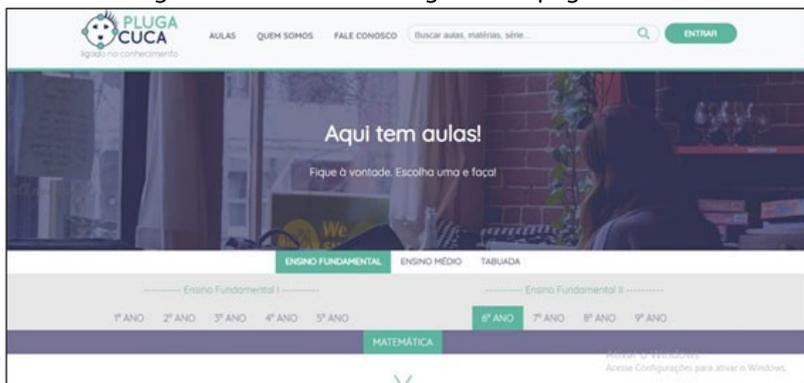
te oferecer ao aprendiz a oportunidade de adquirir e amplificar seus conhecimentos, por meio da autoinstrução, via Internet para utilizá-lo com autonomia e eficácia.

É a oportunidade de ir e vir perpassando por todas as séries e anos escolares, que oferece maior flexibilidade ao aprendiz, com aulas totalmente disponíveis para que ele percorra e esclareça dúvidas em relação às suas principais dificuldades, ou, siga livremente para continuar aprendendo o quanto lhe achar oportuno. Com autonomia, o aluno aprimora os seus conhecimentos se auto monitorando.

A plataforma Pluga Cuca é apresentada em forma seriada, sendo esta série por série, aula por aula, com passo-a-passo, disponibilizando os conteúdos básicos em consonância com o MEC e pelos Programas Curriculares Nacionais. O principal objetivo, foi apresentar as aulas de maneira confortável para que ao clicar, seja da escola, nas ONGs, na comunidade, na lan-house, ou, onde existir um computador para o aceso, o aluno consiga tranquilidade ao aprender, garantindo assim sucesso e progresso no seu aprendizado.

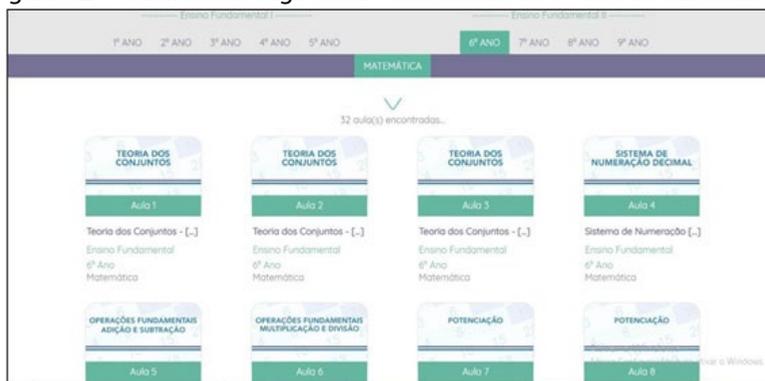
A plataforma Pluga Cuca é direcionada aos alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, voluntários, ou seja, para quem realmente queira aprender ou ensinar, pois, é gratuito, de fácil acesso. É para o mundo inteiro! E como o mundo está carente de entusiasmo, nada melhor do que essa proposta de ensino e aprendizagem que acelera esse procedimento. A seguir, mostraremos através das Figuras 03, 04 e 05 como é a plataforma:

Figura 01 – Plataforma Pluga Cuca – página inicial



FONTE: Disponível: <https://www.plugacuca.com.br/aulas/>. Acesso em 26 de fev. de 2022.

Figura 02 – Plataforma Plugu Cuca – conteúdos do 6º ano de matemática



FONTE: Disponível: <https://www.plugacuca.com.br/aulas/>. Acesso em 26 de fev. de 2022.

Figura 03 – Plataforma Plugu Cuca – exemplos de atividades para o 6º ano de matemática



FONTE: Disponível: <https://www.plugacuca.com.br/aulas/>. Acesso em 26 de fev. de 2022.

Os professores utilizaram a plataforma juntamente com os seus alunos num dado momento de suas aulas, no laboratório de informática da escola. O feedback foi positivo, pois, eles não apresentaram dificuldades quanto ao manuseio e disseram que fariam uso fora do ambiente escolar devido a facilidade de acesso aos exercícios que contribuiriam para o aprendizado dos mesmos.

2. RECURSOS METODOLÓGICOS

Buscou-se investigar de forma qualitativa junto aos participantes da pesquisa, explorar e comparar as percepções dos professores do Ensino Fundamental Séries Finais do 6º ano de matemática de duas escolas do Município de Presidente Kenne-

dy/ES no que concerne à utilização de tecnologias para o ensino de matemática por meio de livros digitais. Assim como procurou-se identificar os principais fatores que possam contribuir para a provisão ou não da inclusão de metodologias inovadoras no ensino da matemática. Por meio de um estudo de caso, foram realizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas envolvendo os professores do 6º ano de matemática.

A técnica para junção dos dados para a pesquisa deu-se por intermédio da observação simples, posto que, esta, foi realizada de forma espontânea, informalmente, de modo que o sujeito de pesquisa pudesse se sentir extremamente confortável no desencadear do estudo. Gil (2008), afirma:

Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos (GIL, 2008, p. 108).

Para transcrição dos dados recolhidos no desenrolar da observação, foram feitos registros que de acordo com Gil (2008) são realizados geralmente por intermédio de uma observação simples diante de cadernos ou diários de notas. Seguidamente, fizemos uma ordenação mais afunda acerca da bibliografia adequada para identificar os materiais que façam ligação com a temática escolhida e então norteie a nossa pesquisa. Posteriormente, fizemos seleção do material para construção da referência bibliográfica da pesquisa.

Por ser tratar de um estudo de caso, foi necessária a submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para deferimento e liberação da pesquisa. Assim como, autorização dos responsáveis pelas crianças, das escolas que foram realizadas a pesquisa e da secretaria municipal de educação através dos formulários específicos que serão preparados. E para que consigamos dados incontestáveis para a nossa pesquisa, fizemos entrevistas com perguntas semiestruturadas envolvendo os professores do 6º ano de matemática.

3. RESULTADOS

Face ao estudo realizado, constatamos que ainda se faz necessário estabelecer metas a longo prazo, em decorrência da defasagem que envolve a disciplina de matemática. Todavia, percebemos que o sistema educacional do Município de Presidente Kennedy/ES ao adotar as competências específicas na disciplina de matemática da BNCC, melhorias foram acontecendo gradativamente no processo de ensino e aprendizagem, como a adoção de plataformas digitais para acesso ao livro didático, como mostrado na Figura 04 abaixo:

Figura 04 – Capa do livro Aprende Brasil de Matemática – 6º ano – Volume 03



FONTE: Almeida (2020).

Diante da perspectiva das entrevistas realizadas com os professores do 6º ano do ensino fundamental séries iniciais da disciplina de matemática, pudemos avaliar que eles acreditam em mudança face as orientações estabelecidas pela BNCC. Quando indagadas em relação as principais competências do 6º ano do ensino fundamental anos finais para o ensino da matemática de acordo com a BNCC, a Professora A relatou:

Desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de produzir argumentos; saber que matemática é uma ciência humana e utilizar processos e ferramentas matemáticas (PROFESSORA A. Entrevista realizada em 24/02/22).

A BNCC traz a Matemática como pressuposição pedagógica com a ideia de que todos possuem a capacidade de aprender Matemática. Logo, Matemática na BNCC recomenda o desenvolvimento de habilidades e competências que proporciona ao aluno perceber a importância dessa área na vida social e pessoal, assim como ampliar as formas de pensar matematicamente para muito além dos cálculos numéricos. Seguidamente a pesquisadora indaga as participantes da pesquisa se elas acreditam que as diretrizes da BNCC referentes a disciplina de matemática contribuem para o progresso dos alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais, e as Professoras B e C responderam:

Sim, ao compreender as mudanças no processo de desenvolvimento do aluno – como a maior autonomia nos movimentos e a afirmação de sua identidade, a BNCC Ensino Fundamental, propõe o estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como sua capacidade de perguntar, argumentar, interagir (PROFESSORAS B e C. Entrevista realizada em 24/02/22).

De acordo com a BNCC, no decorrer do ensino fundamental anos finais, os alunos esbarram com desafios de maior complexidade, especialmente devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. A Professora A acredita que a BNCC contribui muito, pois, leva o estudante a ultrapassar os limites teóricos, e atingir a vida social do aluno (PROFESSORA A. Entrevista realizada em 24/02/22). Istihapsari (2017) diz que a capacidade dos alunos de entender o conceito é a habilidade de não só conhecer ou lembrar de alguns conceitos aprendidos, mas também capaz de expressar novamente de outras formas que são fáceis de entender, fornecer interpretação de dados e capazes de aplicar o conceito com sua estrutura cognitiva.

Após diálogo com as entrevistadas, a pesquisadora perguntou se as metodologias utilizadas pela escola que atua, seguem as diretrizes da BNCC para o ensino de matemática. As professoras B e C responderam: Com certeza. A escola sempre segue as metodologias da BNCC. (PROFESSORAS B e C. Entrevista realizada em 24/02/22). Quando questionadas sobre a importância do livro didático

de matemática como instrumento auxiliar nas práticas pedagógicas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, elas acrescentam:

A importância do livro didático como instrumento de ensino se deve ao fato de ele ser um facilitador no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Além disso, esse material representa uma fonte confiável de consulta, tanto para os docentes quanto para os alunos e as suas famílias (PROFESSORAS B e C. Entrevista realizada em 24/02/22).

Já a professora A diz que os livros didáticos exercem um papel de importância e influência em sala de aula onde o aluno ganha tempo em explicação pois não copia do quadro. Clements (2007) afirma que, como um recurso fundamental, os livros didáticos moldam a maneira como ensinamos e aprendemos matemática e dominam os materiais do currículo de matemática nas salas de aula e, em grande medida, determinam as práticas de ensino. Seguidamente, a pesquisadora pede para que as professoras pontuem estratégias utilizadas nas suas aulas para enriquecimento das abordagens metodológicas, sendo que o livro didático ainda é um dos recursos mais utilizados pelos professores, embora não seja o único. E as Professoras B e C afirmam:

São usadas estratégias como aula com material concreto, trabalho voltado para a realidade de vida da clientela, uso da tecnologia, dentre outros (PROFESSORAS B e C. Entrevista realizada em 24/02/22).

A professora A relata que faz uso de ferramentas digitais; material concreto; aula fora da sala; jogos e aula de campo. De acordo com Morgan (2014), livros didáticos bem elaborados têm o potencial de tornar o aprendizado mais divertido, duradouro e significativo e pode envolver ativamente a cognição dos alunos de muitas maneiras, por meio de mecanismos como processamento visual, pensamento analítico, fazer perguntas, testar hipóteses e raciocínio verbal.

Os professores acreditam que as diretrizes da BNCC referentes a disciplina de matemática contribuem para o progresso dos alunos ao compreender as mudanças no processo de desenvolvimento como a maior autonomia nos

movimentos e a afirmação de sua identidade, pois a BNCC propõe estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como sua capacidade de perguntar, argumentar e interagir.

Eles enfatizam que o Município de Presidente Kennedy/ES segue as diretrizes curriculares previstas na BNCC e sinalizam a importância do livro didático como instrumento auxiliar nas práticas pedagógicas sendo um facilitador no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, visto que, representa uma fonte confiável de consulta, tanto para os docentes quanto para os alunos e suas famílias. Sendo um dos recursos mais utilizados pelos professores em sala de aula, o livro didático enriquece as abordagens metodológicas quando usados como material concreto.

3.1. As entrevistas aos professores de 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais

Serão apresentados a seguir através, os resultados das entrevistas realizadas com os professores. Neste momento, eles puderam expor seus anseios, compartilhar experiências e propor metodologias facilitadoras com subsídios da BNCC:

Os professores foram indagados: Qual o seu tempo de experiência com a disciplina de matemática? *Resposta Professor A: 02 anos; Resposta Professor B: 29 anos; Resposta Professor C: 25 anos.* Logo, foi perguntado: Qual disciplina você leciona nesta instituição? *Resposta Professor A: Matemática; Resposta Professor B: Matemática; Resposta Professor C: Matemática.* Após, indagamos: Possui experiência com alunos do 6º ano do ensino fundamental? *Resposta Professor A: Sim; Resposta Professor B: Sim; Resposta Professor C: Sim.*

Seguidamente, fizemos a seguinte pergunta: De acordo com a Competência 01 de Matemática para o Ensino Fundamental da BNCC: “Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar

descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho”. Diante dessa afirmativa, relate quais recursos didáticos estão sendo utilizados no ensino fundamental do 6º ano? *Resposta Professor A: Quadro branco / Pincel / Apagador / Apostila / Transferidor / Compasso / Esquadros / Tabuada / Régua; Resposta Professor B: Pincel / Quadro branco / Apagador / Apostila / Transferidor / Compasso / Esquadros / Tabuada / Régua, Jogos e Brincadeiras Lúdicas Direcionadas para a Matemática; Resposta Professor C: Tabuada móvel / Calculadora / Jogos (xadrez, quebra-cabeças, computador, DVD, revistas).*

Após, perguntamos: A Competência 05 de Matemática para o Ensino Fundamental da BNCC, diz que “Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, valida as estratégias e resultados”. Sendo assim, como você concebe a importância do material didático de matemática e a tecnologia digital em contribuição à sua prática pedagógica? *Resposta Professor A: A disciplina de matemática é apontada por pesquisas em educação e testes nacionais desempenho escolar como sendo a que os alunos apresentam mais dificuldades de aprendizado. Situação que pode ser amenizada com a utilização adequada das tecnologias digitais durante o processo educacional, pois deixa a aula mais interessante e dinâmica. O software educacional é um recurso tecnológico influente na tentativa de reduzir as dificuldades de aprendizado de conteúdos de matemática, permitindo ao aluno não apenas uma aula mais dinâmica, mais também um aprendizado mais significativo, onde ele tem a oportunidade de testar, verificar, analisar e descobrir novos conceitos matemáticos. Resposta Professor B: Observo que matemática é vista por pesquisas em educação e testes nacionais desempenho escolar como sendo a que os alunos apresentam mais dificuldades de aprendizado. Situação que pode ser amenizada com a utilização adequada das tecnologias digitais durante o processo educacional, pois deixa a aula mais interessante e dinâmica. O software educacional é um recurso tecnológico influente na tentativa de reduzir as dificuldades de aprendizado de conteúdos de matemática, permitindo ao aluno não apenas uma aula mais dinâmica, mais também um aprendizado mais significativo,*

onde ele tem a oportunidade de testar, verificar, analisar e descobrir novos conceitos matemáticos, sendo assim, ela proporciona um processo ensino x aprendizagem de qualidade. Resposta Professor C: É de suma importância, pois, ajuda na motivação dos alunos, auxiliando na concentração e construção de certos conteúdos.

Então, realizamos o seguinte questionamento: Quais materiais didáticos de matemática você utiliza como instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais? Resposta Professor A: Quadro branco / Pincel / Apagador / Apostila / Transferidor / Compasso / Esquadros / Tabuada / Régua / Aula de Jogos no Laboratório de Informática. Resposta Professor B: Os Materiais mais usados são:quadro branco; pincel; apagador; apostila; transferidor; compasso; esquadros; tabuada; régua; jogos no laboratório de informática, dentre outros. Resposta Professor C: Jogos / Revistas / DVD / Computador.

Dando sequência, perguntamos: Quais plataformas/recursos digitais você utiliza como instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais? Resposta Professor A: Aprende Brasil / BNCC (Ministério da Educação). Resposta Professor B: A plataforma Aprende Brasil, BNCC (Ministério da Educação). Resposta Professor C: Google Meet / Software's / YouTube.

“Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo”, consta na Competência 02 de Matemática para o Ensino Fundamental da BNCC. Após a afirmativa, pedimos para que eles descrevessem como é desenvolvida a sua prática pedagógica diante dos materiais didáticos de matemática por meio de tecnologias digitais? Resposta Professor A: Intercalando o uso dos materiais didáticos citados acima com a importância do uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) pelo aumento do interesse, participação e motivação dos alunos, a aprendizagem mais significativa e a aula produtiva e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos. Resposta Professor B: Usando os materiais didáticos citados acima intercalando com as Tecnologias da Informação e Comunicação para que os alunos tenham um aumento

do interesse, participação e motivação para as aulas e assim tendo um aprendizado de qualidade. Resposta Professor C: Oriento o aluno a utilizar de maneira crítica e responsável ao longo das aulas. Explico o conteúdo e em seguida reforçamos com o uso da tecnologia digital.

Seguidamente, indagamos: Os/as responsáveis pelos alunos do ensino fundamental são participativos? *Resposta Professor A: Pouco participativos; Resposta Professor B: Pouco participativos; Resposta Professor C: Parcialmente participativos.*

E para dar seqüência, perguntamos: você acha que as tecnologias digitais através de tabletes, celulares ou computadores acrescentariam no aprendizado dos alunos? *Resposta Professor A: Sim. A inclusão de ferramentas tecnológicas no contexto escolar tem muito a contribuir e complementar as práticas pedagógicas. O uso de celulares, tablets, computadores, entre outros dispositivos digitais, é uma maneira de expandir o acesso à informação de forma instantânea e aumentar o contato dos alunos com as disciplinas além do que é ministrado em sala de aula. Resposta Professor B: Sim. A inclusão de ferramentas tecnológicas no contexto escolar tem muito a contribuir e complementar as práticas pedagógicas. O uso de celulares, tablets, computadores, entre outros dispositivos digitais, é uma maneira de expandir o acesso à informação de forma instantânea e aumentar o contato dos alunos com as disciplinas além do que é ministrado em sala de aula. Resposta Professor C: Sim. Enriquece o conteúdo do estudante levando-o a ampliar sua visão de mundo. Deixando sua sensibilidade bem fácil.*

Após, indagamos: Na Competência 07 de Matemática para o Ensino Fundamental da BNCC enfatiza a importância de “Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza”. Logo, qual seria a sua sugestão para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de matemática dos alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais? *Resposta Professor A: Desenvolver, no cotidiano, metodologias inovadoras de ensino, que fujam do ensino tradicional e metódico dessa disciplina e façam com que os seus*

alunos utilizem o raciocínio, aprendam a pensar matematicamente, e que sejam capazes de poder resolver quaisquer tipos de problemas, sobre quaisquer assuntos e compreendam o porquê de cada solução apresentada. A utilização de problemas e situações-problema é uma das várias ferramentas disponíveis, muito úteis e capazes de realizar uma grande transformação no ensino- aprendizagem da Matemática, pois são eles que fazem os educandos utilizarem não somente o conhecimento aprendido, como também absorver mais conhecimentos e serem muito mais críticos em todos os desafios que surgirem em seus caminhos. Resposta Professor B: Desenvolver, no cotidiano, metodologias inovadoras de ensino, que fujam do ensino tradicional e metódico dessa disciplina e façam com que os seus alunos utilizem o raciocínio, aprendam a pensar matematicamente, e que sejam capazes de poder resolver quaisquer tipos de problemas, sobre quaisquer assuntos e compreendam o porquê de cada solução apresentada. A utilização de problemas e situações-problema é uma das várias ferramentas disponíveis, muito úteis e capazes de realizar uma grande transformação no ensino- aprendizagem da Matemática, pois são eles que fazem os educandos utilizarem não somente o conhecimento aprendido, como também absorver mais conhecimentos e serem muito mais críticos em todos os desafios que surgirem em seus caminhos. Resposta Professor C: O uso de material concreto, tablet individual ou computador, jogos educativos e aula de campo.

Diante das análises realizadas com a aplicação de planilhas de competências específicas de matemática da BNCC para o ensino fundamental para professores do 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais de duas escolas do Município de Presidente Kennedy/ES, pudemos avaliar que alguns alunos ainda possuem dificuldades em compreender que a matemática é utilizada em todos os campos da vida, principalmente no mundo do trabalho. Todavia, não apresentam dificuldades quanto ao raciocínio lógico matemático. Eles possuem facilidades em utilizar tecnologias ferramentais que facilitem na resolução dos problemas do cotidiano validando estratégias e resultados.

Muitos relataram que os alunos não alçaram o aprendizado esperado quando os conteúdos envolviam gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na

língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados. Entretanto, quando o assunto trata de projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, os alunos apresentam um certo preconceito em relação à diversidade de opiniões e grupos sociais.

Os professores relataram que utilizaram mais intensamente algumas plataformas digitais no período pandêmico, devido a impossibilidade do estudo presencial, tais como o Google Meet para encontros on-line, YouTube para visualização de vídeos instrutivos, Google para pesquisas acadêmicas, etc. Eles ressaltaram que passou a ser comumente a utilização de plataformas digitais, como o uso de alguns softwares nas aulas de matemática em decorrência da Pandemia da Covid-19. Daniel e Douglas (2013) enfatizam que, embora os alunos que usam mídia eletrônica geralmente levem mais tempo para ler um texto do que os que leem os livros tradicionais, o desempenho dos alunos foi semelhante. Os autores afirmam que o recurso não influencia no rendimento do aluno, logo, ambos os recursos são funcionais, tanto a mídia eletrônica, quanto a tradicional.

Algumas das queixas advindas dos professores no momento das entrevistas, deu-se pela carência de recursos tecnológicos na utilização individual por aluno, como tabletes ou computadores, que acrescentariam e acelerariam o aprendizado deles, pois, poderiam acompanhar em tempo real e sanar as dúvidas surgidas no decorrer das aulas. À vista disso, o professor poderia introduzir em sua rotina, jogos matemáticos digitais para facilitar a compreensão de muitos alunos que apresentam dificuldades na disciplina de matemática.

Também foi pontuado pelos professores, a dificuldade por parte dos alunos no que concerne a interpretação textual, algo que compromete o raciocínio lógico na resolução de situações problemas. Assim como a carência de projetos específicos para a disciplina de matemática, que poderia ser trabalhado em grupos de estudos, e conseqüentemente, despertaria maior interesse e envolvimento dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos resultados obtidos por meio dos objetivos apresentados nesta pesquisa, compreendeu-se, concomitantemente aos professores participantes, a inevitabilidade de novas técnicas de ensino e aprendizagem que melhore e desperte maior interesse dos alunos na disciplina de matemática. Para isso, foi desenvolvido um E-book com estratégias direcionadas aos profissionais de matemática do ensino fundamental anos finais com a finalidade didática de orientação a prática pedagógica dos professores juntos dos livros didáticos de matemática digitais e plataformas/recursos digitais.

Acredita-se diante da pesquisa desenvolvida, que a inclusão de plataformas digitais e utilização de livros digitais, tendem a contribuir e melhorar as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes na disciplina de matemática, bem como aperfeiçoar suas aptidões sociais, para que os alunos dos 6º anos tenham mais interesse e participação nas aulas. Logo, é fundamental que esses profissionais estejam se qualificando regularmente para um bom atendimento aos seus alunos em sala de aula.

No transcorrer da pesquisa, verificou-se o ponto de vista dos professores sobre o contexto de aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais, e, foi compreendido como se dá a vida acadêmica e social por meio dos dados coletados nas entrevistas aos professores de matemática.

As perspectivas acerca do processo de inclusão de ferramentas tecnológicas que venham contribuir para a aprendizagem dos alunos na disciplina de matemática, são muitas, todavia, nem sempre as escolas ofertam subsídios para que ocorra de fato uma aula prazerosa e envolvente, fazendo uso de softwares e jogos matemáticos digitais com o uso de tablets ou computadores. Sendo assim, foi observado que muitos são os anseios envolvidos numa aprendizagem almejada, porquanto, faz-se necessário muito investimento na educação em recursos tecnológicos, formações continuadas, etc.

Diante das narrativas apresentadas pelos profissionais envolvidos na pesquisa, concluiu-se que ainda falta muito para alcançarmos o ideal para uma

aprendizagem adequada e desejada por todos. Seria imprescindível investimentos em tecnologia, profissionais mais instruídos para melhor atender os alunos, participação ativa da família nesse processo de ensino e aprendizagem, pois, é importante a parceria família x escola.

Com os resultados atingidos no desenrolar desta pesquisa, afirma-se que a literatura e parâmetros estudados, o conceito da temática abordada, e com a sondagem bibliográfica, foi possível constatar mais extensamente um certo favoritismo por parte de alguns autores no tocante a disciplina de matemática no que diz respeito às suas práticas.

Perante o exposto, deseja-se que esta pesquisa seja utilizada como sustentação para futuros trabalhos, de forma especial, nas escolas onde foram realizadas as pesquisas, assim como demais instituições municipais de Presidente Kennedy/ES. Assim sendo, o Município precisa investir mais em formações voltadas para os profissionais da educação, principalmente para o público matemático, e em recursos tecnológicos, algo que terá um importante reflexo nas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.R.D. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: matemática: 6º ano: livro do professor**/Taís Ribeiro Drabik de Almeida reformulação dos originais de Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk Sobczak, Michelle Taís Faria Feliciano; ilustrações Divo Padilha... [et al.]. – Curitiba: Aprende Brasil, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. São Paulo, Nacional, 1978.

CLEMENTS, D.H. **Currículo de pesquisa: em direção a uma estrutura para “currículos baseados em pesquisa”**, J. Res. Matemática. Educ. 38, pp. 35–70, 2007.

DANIEL, D. B.; DOUGLAS, W. **E-livros didáticos a que custo? Desempenho e Uso de textos eletrônicos v. Impressos.** Computadores e Educação, 62, 18-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.016>, Acesso: em 26 maio 2021, 2013.

MORGAN, K. E. **Decodificando a Gramática Visual da História Seleccionada da África do Sul Livros didáticos.** Journal of Educational Media, Memory and Society, 6 (1), 59-78, 2014.

STONE, R. W.; BAKER-EVELETH, L. **Expectativa, confirmação e Continuidade da Intenção de usar Livros Eletrônicos.** Computadores no Comportamento Humano, 29 (3), 984–990. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.007>, Acesso: em 26 maio 2021, 2013.

Os autores

Aleksander de Souza Minguta

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.

Aline Batista Pacheco Reis

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: aline-pacheco1992@hotmail.com

Amauri Gomes Januário

Especialização em História da Educação Social no Brasil (FACIASC).
Professor (SEDU-ES) CV: <http://lattes.cnpq.br/4881067193791790>.

Ana Quésia Souza de Almeida

Graduada em Pedagogia pela Faculdade educacional da Lapa. Graduada em História pelo Centro Universitário São Camilo - ES. Pós Graduada em Gestão Escolar, mestranda Centro Universitário Vale do Cricaré.

André Luís Lima Nogueira

Possui graduação em Licenciatura Plena Em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(2000), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense(2004), doutorado em História das Ciências pelo Fundação Oswaldo Cruz(2013), pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo(2015) e pós-doutorado pelo Fundação Oswaldo Cruz(2020).

Charlene Turini de Souza Calegari

Licenciatura plena em Geografia, PMNV
E-mail: charleneturini5@gmail.com

Claudiani Peçanha Silva

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo - ES (2008) e especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2012). Diretora Escolar em três Creches em tempos

diferentes e também Orientadora Pedagógica num período de 4 anos seguidos. Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy - ES. Experiência na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Educação de Jovens e Adultos.

Cristiana Ana Lima

Licenciatura plena em Pedagogia, PMS

E-mail: anacristianalima@hotmail.com

Deuzedina Pinto de Souza Simões

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação no UNIVC - Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus/ES.

E-mail: deuzedinasimoes@gmail.com

Dilma Josefa de Souza Moreira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: dilmajosefamoreira@outlook.com

Edmar Reis Thiengo

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo

E-mail: thiengo.thiengo@gmail.com

Elisangela Abel Bravo Spinola

Mestranda do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: elisangelaspinola@hotmail.com

Gabriel Riva

Docente do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

Hemílio Hortolani Boldrin

Licenciatura plena em Matemática, PMSG e SEDU

E-mail: hemilioboldrin@hotmail.com

Humberto Bressanelli Freire

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Isis Bonze Lopes Barreiros

Mestranda do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: isisbonzelopesbarreiros@gmail.com

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Orientadora do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: ivanaestevespassos@gmail.com

Jane Katia dos Santos Ferreira

Especialista em Educação infantil e Anos Iniciais. Escola Ubaldina.

E-mail: jannyksf@hotmail.com

Jocitiel Dias da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: jocitiel@gmail.com

Joelma Ferrari Oliveira da Silva

Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. CMEI “Jaqueira”

E-mail: joelmaferrarioliveira@hotmail.com

José Geraldo Ferreira da Silva

Doutorado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal d Viçosa.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8501774122430914>.

Josete Pertel

Professora orientadora do curso de mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Juliete de Oliveira Silva Araújo

Especialização em Alfabetização e Letramento (FABRA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0418378747647273>.

Katia Gonçalves Castor

Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Professora do Instituto Federal do Espírito Santo. Membro efetiva do Programa

de Mestrado Profissional do Ensino em Humanidades do IFES. Professora Convidada do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré. Líder de Grupo do CNPQ Educação & Cultura e Natureza: Movimento Decolonial.

Kessyane Cardozo da Silva

Discente do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

Lais Pavani Delfino

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação no UNIVC - Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus/ES.

E-mail: lais_pavani@outlook.com

Lenilza Cardoso Tavares

Mestranda do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: lenilza@live.com

Lidianne Sabrina Viana Torres

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo

E-mail: lidiannesabrina@gmail.com

Luana Frigulha Guisso

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0350568559564425>.

Luciana de Oliveira Barreto

Especialista em Educação Especial e Educação Infantil e Anos Iniciais. CMEI “Liane Quinta”

E-mail: luoliveirabarreto@gmail.com

Marcus Antonius da Costa Nunes

Professor Orientador do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

Maria das Neves Silva Barreto Marvila

Especialista em alfabetização e letramento e Educação infantil e anos iniciais

CMEI "Liane Quinta"

E-mail: Mariadasneveessilvabarreto@hotmail.com

Maycon Gama Ribeiro

Mestrando do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: maycongama25@gmail.com

Nilda da Silva Pereira

Orientadora do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: nildasip@gmail.com

Rejane Fernandes das Neves

Mestra do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: refn@hotmail.com

Rosana Marchiori Areia

Graduação em Letras Português e Inglês pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. CV: <http://lattes.cnpq.br/1404266330235638>.

Roseli Dias Pereira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo

E-mail: roselly_dias@hotmail.com

Rosimara Pereira de Paiva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Sara Dousseau Arantes

Doutora e Professora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: saradousseau@gmail.com

Sergiana Maria da Silva Pereira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: sergiana123456@hotmail.com

Sônia Maria da Costa Barreto

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.

Soraia Oliveira Silva

Licenciatura plena em Pedagogia, PMP
E-mail: soraia0oliver@gmail.com

Swellem Samylly Aguiar Santos Pezzin

Licenciatura plena em Pedagogia, PMP
E-mail: swellemsasp@gmail.com

Terezinha Ornelas de Azevedo

Especialização em Gestão, Perícia e Auditoria Ambiental (FABRA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9000919862443296>.

Tiago Camilo Ozório

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: tiagogeomat@hotmail.com

Vânia Ferreira de Almeida Colodetti

Discente do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

Walace Alves Gonçalves

Discente do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

Wedson Estevão do Nascimento

Mestrando no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.
E-mail: nikatkd@gmail.com

William da Silva Francisco

Mestrando do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus-ES.
E-mail: wilsil340f@gmail.com

Wyara Ribeiro Pereira

Mestranda do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro
Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, São Mateus-ES.

E-mail: wypara255@gmail.com.

ISBN: 978-65-6013-035-7

DIÁLOGO
EDITORIAL