

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

DÍÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

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

DIÁLOGO
EDITORIAL

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 15:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória

Diálogo Comunicação e Marketing

2025

Diálogos interdisciplinares 15: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2025, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

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: 10.29327/5478541

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 15: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia / organização Luana Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2025.

179 p. : il. foto. color. ; 29 cm.

ISBN 978-65-6013-111-8

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

CDD – 370

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

DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA/ESCOLA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	07
Alessandra dos Santos Freire da Hora e Sônia Maria da Costa Barreto	
ANÁLISE DO IMPACTO AMBIENTAL CAUSADO PELAS SOBRAS DE ALIMENTOS NA REDE DE ENSINO FUNDAMENTAL E EJA NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES/ ES NAS ESCOLAS MARIA DA GLÓRIA NUNES E ESCOLA JOSÉ MARCELINO	26
Beatriz Alves Graça, Bianca Schineider Batista Leite, Carla Alves dos Santos e Livera Pedro da Penha Benevides	
PRODUTOS ALIMENTÍCIOS COM FATORES DE RISCO DE INTOXICAÇÃO INSERIDOS NA MERENDA ESCOLAR DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES	43
Carolina Tonkio, Luiz Augusto da Cruz Mattos e Wandoel Mauricio Lisboa	
UMA BREVE HISTÓRIA DO PROGRAMA AMBIENTAL DE VIANA: RELATOS E NARRATIVAS SIGNIFICATIVAS	53
Dhiego Mattos Costa, Luciano Campista Salles, Paulo da Silva Teixeira, Salomé Ramos de Sá e Marcus Antonius da Costa Nunes	
TECENDO A IMAGINAÇÃO LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	65
Eloiza Ceccon Calvi e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
Livera Pedro da Penha Benevides e Luciana Teles Moura Pirola	

O USO DA LITERATURA NEGRA INFANTIL COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	97
Natália de Souza Merence e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH NO ESTUDO LÓGICO-MATEMÁTICO	115
Octávia Cristina Scherrer Nogueira de Miranda e Marcia Moreira de Araújo	
O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CMEI JAQUEIRA	132
Queila Peixoto Paixão e Sara Dousseau Arantes	
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI BEM ME QUER	147
Renata Monteiro Pedro e Sebastião Pimentel Franco	
A INTERAÇÃO ENTRE FRAÇÕES E JOGOS MATEMÁTICOS EM TURMAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY – ES	163
Tarcísio Paz dos Santos e Joccitiel Dias da Silva	

DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA/ESCOLA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

CHALLENGES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY/SCHOOL IN PRESIDENT KENNEDY/ES
EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTERS

DOI: 10.29327/5478541.1-1

Alessandra dos Santos Freire da Hora¹
Sônia Maria da Costa Barreto²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo discutir os desafios da relação entre família/escola nos centros de educação infantil de Presidente Kennedy - ES. A interação entre escola e família constitui um elemento central para o desenvolvimento social e educacional das crianças, exercendo influência direta nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento emocional. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, permitindo uma análise contextualizada das interações entre as famílias e os Centros de Educação Infantil. Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender os significados, crenças e motivações que permeiam essas relações, indo além de dados quantitativos. A pesquisa foi classificada como explicativa, visando não apenas identificar os desafios, mas também entender as causas subjacentes a eles. Para isso, foram definidos objetivos específicos, como identificar os obstáculos e oportunidades para a colaboração entre as famílias e os Centros de Educação Infantil, relatar como ocorre a aproximação entre as famílias e os profissionais da educação, e produzir um e-book como produto final para auxiliar os educadores a fortalecer a parceria família e escola. A pesquisa busca contribuir para uma parceria que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, tendo como objetivo identificar os desafios e explorar as possibilidades para estabelecer uma relação satisfatória entre as famílias e as instituições educacionais. A interação frequente entre a escola e a família pode enriquecer o aprendizado, mas nem sempre essa relação é alcançada, apresentando desafios que devem ser superados. Foram utilizados como fontes da pesquisa, uma revisão bibliográfica sobre o tema, proporcionando uma base sólida para compreender os fatores que influenciam a dinâmica entre as famílias e instituições de educação infantil.

Palavras-chaves: Relação família-escola, Educação Infantil, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The research aimed to discuss the challenges of the relationship between family and school in early childhood education centers in Presidente Kennedy - ES. The interaction between school and family is a central element for the social and educational development of children, exerting a direct influence on the learning processes and emotional development. The methodological approach adopted was qualitative, allowing a contextualized analysis of the interactions between families and Early Childhood Education Centers. This choice is justified by the need to understand the meanings, beliefs and motivations that permeate these relationships, going beyond quantitative data. The research was classified as explanatory, aiming not only to identify the challenges, but also to understand their underlying causes. To this end, specific objectives were defined, such as identifying the obstacles and opportunities for collaboration between families and Early Childhood Education Centers, reporting how the rapprochement between families and education professionals occurs, and producing an e-book as a final product to help educators strengthen the family-school partnership. The research seeks to contribute to a partnership that favors the well-being and development of children, with the aim of identifying challenges and exploring possibilities for establishing a satisfactory relationship between families and educational institutions. Frequent interaction between school and family can enrich learning, but this relationship is not always achieved, presenting challenges that must be overcome. A literature review on the subject was used as sources for the research, providing a solid basis for understanding the factors that influence the dynamics between families and early childhood education institutions.

Keywords: Family-school relationship, Early Childhood Education, teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

O período de inserção da criança na educação infantil representa um momento decisivo na sua trajetória de desenvolvimento, repleto de desafios e descobertas, tanto para a criança quanto para a família. Este é um momento repleto de incertezas, onde a criança, pela primeira vez, se vê distante do ambiente familiar e se depara com um novo espaço social, repleto de novas figuras, como os professores e os colegas. A experiência inicial na escola é crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, pois os vínculos afetivos que se estabelecem nesse período são fundamentais para o progresso da aprendizagem.

A afetividade entre professor e aluno é um fator central nesse processo, pois cria as condições necessárias para que a criança desenvolva uma relação de confiança com o docente e, por consequência, um ambiente favorável à aprendizagem. O papel do educador, nesse contexto, é ser o facilitador desse processo de adaptação, garantindo que a criança se sinta acolhida e confortável no novo ambiente escolar, sem vivenciar experiências de intimidação ou insegurança.

Na educação infantil, as relações entre a escola e a família assumem um papel crucial, principalmente na construção do aprendizado da criança. A escola, por um lado, é o local de aprendizado formal e de convivência social, mas, por outro lado, a família também deve participar ativamente desse processo, especialmente no contexto da alfabetização infantil. Como aponta Freire (1999), ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas a criar oportunidades para que os indivíduos construam seu próprio saber. Nesse sentido, a família desempenha um papel fundamental ao estimular e apoiar a criança em seu processo de alfabetização, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento de suas habilidades leitora e escrita.

Ao reconhecer a importância da parceria entre família e escola, e ao compreender que a aprendizagem é um processo colaborativo que envolve diferentes atores, é possível promover uma educação de significância para as crianças, preparando-as não apenas para adquirir conhecimento, mas também para construir seu próprio caminho de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme Gomes (2013), à medida que a criança progride em seu desenvolvimento e aprimora seus processos psicológicos, como memória, percepção e atenção, juntamente com a aquisição da linguagem, ocorre uma modificação na relação prévia estabelecida entre a criança e a realidade. Nesse contexto, a criança passa a agir de maneira distinta, evidenciando uma maior complexidade no pensamento e no comportamento.

Porém, tão importante quanto a relação entre professor e aluno, é a relação entre a escola e a família. Isso porque a construção de um relacionamento pautado na confiança e, principalmente, na parceria, tende a trazer benefícios para o aluno, possibilitando um diálogo capaz de direcionar o trabalho do professor e da escola como um todo em favor das necessidades do

educando, o que conseqüentemente traz resultados significativos no processo educativo. Libâneo (2002) destaca que o papel do educador vai além de transmitir conhecimento; ele deve ser capaz de estabelecer conexões entre o conteúdo ensinado em sala de aula e a realidade das crianças fora do ambiente escolar, levando em consideração suas diversas habilidades, motivações e estilos de aprendizagem individuais.

Este estudo tem como objetivo geral investigar o impacto das relações afetivas e da parceria entre a escola e a família no desenvolvimento das crianças na educação infantil, com ênfase na alfabetização. Os objetivos específicos incluem:

- Analisar a importância dos vínculos afetivos entre professor e aluno no processo de aprendizagem;
- investigar a colaboração da família na alfabetização infantil;
- explorar o papel da gestão democrática e da participação familiar na criação de um ambiente escolar favorável à aprendizagem.

A metodologia adotada para este estudo será predominantemente qualitativa, com a utilização de entrevistas e observações no campo da educação infantil. As entrevistas serão realizadas com professores, coordenadores pedagógicos e pais, a fim de entender as percepções e experiências de cada grupo sobre a importância da colaboração e dos vínculos afetivos no processo educativo. Além disso, será realizada uma análise do ambiente escolar e das práticas pedagógicas adotadas para promover uma educação inclusiva e participativa. A pesquisa se apoiará também em uma revisão bibliográfica, utilizando autores como Libâneo (2002), Freire (1999), Gomes (2013) e Souza (2021) para embasar as discussões sobre a relação escola-família, gestão democrática e o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre os fatores que influenciam o sucesso da aprendizagem na educação infantil, especialmente no que se refere à construção de um ambiente educacional acolhedor e colaborativo, onde as crianças possam se desenvolver de maneira plena e significativa.

2. A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando o aluno chega na instituição de ensino, ele traz consigo uma série de fatores que influem diretamente na forma como ele se desenvolve, como aprende e, muitas vezes, justificam as dificuldades encontradas por ele no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento de muitos desses fatores só chega ao professor por meio do diálogo com a família do aluno, possibilitando uma análise da prática docente capaz de amparar o aluno de acordo com sua realidade e necessidades.

A família tem direito de participar da vida escolar da criança e é papel da escola possibilitar a integração entre a instituição com a comunidade e com os agentes envolvidos no processo de educação, tanto no ambiente formal quanto no informal. Essa questão está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, incluindo em seu Artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, Art. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz como proposta para a Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Além de enunciar que a Educação Infantil deve complementar a ação da família e da comunidade no processo educativo.

Costa e Souza (2019, p. 10) também explicam sobre o papel social da escola e da família na formação do sujeito, defendendo que:

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação do cidadão, embora na família haja, predominantemente, uma educação informal e na escola o conhecimento é mais sistematizado para alcançar e acompanhar o desenvolvimento das crianças (Costa e Souza, 2019, p. 10).

Destaca-se, fundamentalmente, o papel da escola em relação à atuação da família na educação da criança, como meio para alcançar o desenvolvimento integral do educando. Corroborando com essa afirmativa, Costa et al. (2019, p. 2) explicam que:

É necessário dizer que professores, gestores, pedagogos e especialistas em educação se preocupam com essa relação, uma vez que ela é completamente necessária para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno [...].

Essa relação estabelecida entre essas duas instituições tão importantes na vida do educando se constitui fundamental e pode se mostrar um diferencial entre o resultado satisfatório ou não. Exige-se, de ambos, comprometimento e interesse para fazer com que esse contato apresente benefícios. Kissman (2014) explica que ao buscar atendimento em uma instituição de educação infantil, a família confia sua criança, esperando que a escola cumpra seu cuidado quanto ao ato de educar e cuidar.

Em contrapartida, ao receber esse aluno, a escola espera que a família entenda a importância da sua participação na vida escolar da criança. Assim, “[...] estas expectativas implicam

disponibilidade para construir uma relação de confiança e respeito mútuo, diálogo, troca de informações” (Kissman, 2014, p. 27). Contudo, Figueiredo e Santos enfatizam que a responsabilidade sobre a educação da criança não pode ser uma responsabilidade unilateral e cada instituição deve estar ciente do seu papel nesse processo e se empenhar para cumpri-lo.

Nem a instituição nem a família podem transferir suas responsabilidades para com a criança, que na educação infantil encontra-se em um período de transição, onde está saindo do seu habitat natural individual e passar a viver coletivamente tendo que aprender e lidar com os desafios em sociedade (FIGUEIREDO E SANTOS, 2019, p. 14).

Dessa forma, é possível compreender que se trata de um trabalho que deve estar em conformidade entre as instituições, apresentando-se de forma articulada e planejada, para destacar a importância de cada um dos atores envolvidos e para que o objetivo principal, que consiste no desenvolvimento do educando, seja alcançado, promovendo um ensino de qualidade, que respeite a criança em suas especificidades, bem como sua família e sua história.

Oliveira (2002) destaca que a relação entre a família e a escola, no que diz respeito à educação e socialização de crianças e jovens, tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, tais como psicologia, sociologia e educação. Os estudos e pesquisas sobre a temática podem ser classificados em dois grandes grupos, segundo a autora: o enfoque sociológico e o enfoque psicológico.

No enfoque sociológico, a relação família-escola é analisada considerando os fatores ambientais e culturais que influenciam essa interação. Nesse sentido, a relação entre educação e classe social é vista como um ponto crucial para entender os desafios que surgem na relação família-escola. Existe um conflito entre as finalidades sociais da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), que pode afetar a organização familiar e os objetivos da escola.

De acordo com esse enfoque, as famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são vistas como as principais responsáveis pelas disparidades escolares. Assim, para o bom funcionamento da escola, é necessário que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização que a escola utiliza. Em resumo, o enfoque sociológico enfatiza a importância do ambiente social e cultural na relação família-escola e destaca a necessidade de uma cooperação entre essas duas instituições para alcançar uma educação de qualidade.

3. ESBOÇO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001), busca compreender significados, crenças e atitudes dos indivíduos, explorando processos sociais de forma profunda. A pesquisa foca nas relações familiares e escolares em Presidente Kennedy/ES, sendo um estudo de caso com oito professores de Berçário I e II em cinco creches do

município, com o objetivo de analisar a visão desses professores sobre a interação entre família e escola. A pesquisa é explicativa, conforme Gil (2008), visando identificar os fatores que influenciam esse fenômeno.

A natureza bibliográfica da pesquisa, segundo Fonseca (2002, apud Gerhardt e Souza, 2009), envolveu a revisão de teorias publicadas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista estruturada, instrumento que permite uma análise objetiva e comparativa, conforme Gil (2002), possibilitando uma compreensão clara da relação entre escola e família nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Presidente Kennedy.

A análise teórica se embasou em documentos oficiais, dissertações, teses e artigos científicos. O objetivo principal é compreender os desafios e as possibilidades de estabelecer uma relação satisfatória entre as famílias e os CMEIs, com base nas percepções dos professores.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico, são apresentados os resultados da pesquisa, realizada por meio de entrevistas estruturadas com doze perguntas. A análise das respostas identificou diferentes percepções sobre os desafios da relação família/escola, fundamentada na análise de conteúdo.

A pesquisa incluiu oito professoras, com experiência variando de 5 a 22 anos. A diversidade de tempo de atuação revelou uma polarização entre professoras com pouca experiência (5 a 8 anos) e aquelas com mais de 18 anos de atuação. O grupo com menos de 10 anos de serviço, composto por cinco profissionais, está em fase de desenvolvimento e mais aberto a novas práticas pedagógicas e tecnologias. Esses professores, que ingressaram no sistema com a Base Nacional Comum Curricular e o uso de tecnologias, tendem a ser mais receptivos a inovações, embora com uma visão menos crítica sobre as mudanças educacionais. Scheibe (2010) destaca que a formação contínua é essencial para que os educadores se atualizem e se preparem para os desafios do ensino, além de valorizar o trabalho docente como um fator motivador.

O grupo com mais de 10 anos de experiência, composto por duas profissionais com 18 e 22 anos de serviço, traz uma visão consolidada da profissão, mas com resistência às inovações. Esses professores, que vivenciaram diversas reformas e inovações tecnológicas, têm maior resiliência, mas podem se opor a mudanças em suas rotinas estabelecidas. Camargo e Daros (2018) ressaltam a importância do planejamento sistemático para promover transformações nos métodos de ensino.

As professoras com menos de 10 anos de experiência, especialmente as com 5 a 8 anos, buscam afirmação profissional e estão em constante desenvolvimento. A diversidade de experiência entre os professores favorece o aprendizado colaborativo, onde os mais experien-

tes compartilham sabedoria, enquanto os novatos trazem novas perspectivas. Moura (2014) destaca que as tecnologias devem ser vistas como construções sociais que refletem as culturas e necessidades das sociedades. O tempo de serviço também está relacionado à satisfação no trabalho e à sensação de competência profissional, sendo que as professoras com mais de 15 anos de experiência demonstram maior confiança nas habilidades pedagógicas, embora possam apresentar sinais de acomodação se não houver renovação constante.

A interação entre tempo de serviço e a colaboração entre escola e família revela como diferentes experiências enriquecem o processo educativo. A troca intergeracional de conhecimentos, conforme Tardif e Raymond (2000), fomenta um ambiente de aprendizagem colaborativo, beneficiando todos. A prática pedagógica é influenciada tanto pela formação acadêmica quanto pelas vivências cotidianas, refletindo um saber multidimensional, que envolve tanto o "saber-fazer" quanto o "saber-ser", conforme Tardif e Raymond (2000).

A colaboração entre escola e família é essencial para o sucesso educacional, criando um ambiente de apoio mútuo que aprimora os métodos pedagógicos. Piaget (2007) destaca que a estreita relação entre professores e pais gera um ambiente de ajuda recíproca, vital para a educação. A participação ativa dos pais nos CMEIs de Presidente Kennedy contribui para um ambiente de aprendizado afetivo, onde a educação se estende do ambiente familiar ao escolar. A colaboração fortalece o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, promovendo cidadãos ativos e responsáveis. Como afirmam Santos (2016) e Marques (2002), essa parceria cria um vínculo de confiança e cooperação fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Práticas como reuniões periódicas, apresentações das crianças e o uso da agenda escolar são formas de manter o contato constante com as famílias, reportando comportamentos, alimentação e progresso escolar. Outros educadores mencionaram a realização de festividades em parceria com as famílias, visando fortalecer os laços comunitários, e a organização de café da manhã, que propicia uma interação mais descontraída entre pais e professores. Essas práticas, como destaca Santos (2016), mostram que a família oferece um espaço de afeto e intimidade, enquanto a escola é o ambiente formal de socialização e aprendizado, mas ambos são interdependentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 8069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, reforçam essa necessidade de atuação conjunta para garantir a educação e o desenvolvimento integral da criança.

A participação das famílias em movimentos culturais na escola varia conforme as abordagens dos educadores. As diversas formas de convite refletem a diversidade de práticas adotadas, contribuindo de maneira única para a construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo.

A função da escola é proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tendo o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Esta função socializadora nos remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural (FREIRE, 1999. p. 104).

A presença das famílias em eventos culturais enriquece a experiência educativa e fortalece os laços de colaboração entre a escola e a família, criando um ambiente onde todos se sentem valorizados. Esse envolvimento mútuo é fundamental para estabelecer uma relação educacional desafiadora e participativa, promovendo um diálogo contínuo entre os dois espaços. Pesquisas de Dessen e Polonia (2007), Parolin (2007), Vygotsky (1988), Piaget (2007) e outros estudiosos ressaltam a importância da participação da família no processo de ensino e aprendizagem, o que garante um desempenho escolar mais eficaz e positivo para as crianças.

A colaboração entre escola e família, como evidenciam as respostas dos professores entrevistados, é essencial para o processo educacional. Esse trabalho conjunto enriquece a experiência de aprendizagem e fortalece os vínculos necessários para o desenvolvimento integral da criança. Ao unirem esforços, escola e família criam uma rede de apoio que potencializa o crescimento e o aprendizado das crianças, refletindo diretamente em seu sucesso educacional.

A colaboração entre escola, família e comunidade é crucial para o sucesso escolar. O Professor A destaca que a educação só é possível com o esforço conjunto dentro da comunidade escolar, o que corrobora com a visão de Piaget (2007), que afirma que essa colaboração resulta em um intercâmbio mútuo, levando ao aprimoramento dos métodos de ensino. A aproximação da escola com a realidade da família desperta o interesse dos pais pelas atividades escolares, criando uma divisão de responsabilidades que enriquece o ambiente educacional e fortalece a comunidade escolar.

O Professor B reforça que a participação dos pais na vida escolar é necessária para que as crianças se sintam apoiadas e seguras, o que se alinha ao pensamento de Vygotsky (1988). Para Vygotsky, o aprendizado ocorre nas interações sociais, e a colaboração externa facilita o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes superar desafios com apoio, conforme exemplificado pela "zona de desenvolvimento proximal". Esse conceito evidencia como o apoio mútuo, tanto na escola quanto em casa, promove o crescimento e a autonomia das crianças.

O Professor C destaca que a parceria entre escola e família fortalece o processo educativo e melhora a qualidade do ensino, um ponto apoiado por Paro (2016), que afirma que um diálogo contínuo entre escola e família é essencial para um projeto educacional eficaz. O Professor D também afirma que a colaboração entre esses dois ambientes é fundamental para garantir melhores resultados educacionais, refletindo as teorias de Vygotsky (2007), que valorizam as interações sociais no aprendizado.

O Professor E complementa, enfatizando que o diálogo constante entre escola e família é necessário para a melhoria contínua da educação, em sintonia com Dessen e Polonia (2007), que argumentam que a educação é um processo contínuo de reconstrução, no qual a participação das famílias enriquece a prática educativa. O Professor F, apesar de defender que a colaboração, mesmo breve, é válida, compartilha uma visão comum entre os educadores, destacando a importância dessa parceria para um ambiente de aprendizado colaborativo.

Finalmente, o Professor G observa que a participação da família no ambiente escolar fortalece laços afetivos e facilita a resolução de problemas, o que está alinhado com as ideias de Lyra (2014) que associa a relação afetiva e o envolvimento dos pais com o engajamento e bem-estar das crianças. Dessa forma, as respostas dos professores convergem para a ideia de que a educação vai além do ensino formal, solidificando-se na união e no diálogo entre escola e família. Esse trabalho conjunto favorece o desenvolvimento das crianças, refletindo a interação contínua entre os contextos familiares e escolares.

A colaboração entre famílias e professores nos Centros Municipais de Educação Infantil de Presidente Kennedy/ES é considerada um fator crucial para o desenvolvimento das crianças, englobando aspectos como o bem-estar, a autonomia, a segurança e o avanço na aprendizagem. De acordo com os educadores entrevistados, essa parceria cria um ambiente mais acolhedor, promovendo um desenvolvimento mais integrado e saudável. O trabalho conjunto entre família e escola não só fortalece os laços afetivos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas das crianças, proporcionando uma formação mais holística. A literatura educacional contemporânea reforça essa ideia, apontando que a participação ativa das famílias no processo educativo é essencial para o crescimento integral da criança.

O Professor A, por exemplo, destaca a importância dessa parceria para o bem-estar da criança, o que está de acordo com as reflexões de Wallon (2007). Para Wallon, o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelo ambiente afetivo em que a criança se insere. Quando família e escola trabalham de maneira conjunta, elas criam um espaço de acolhimento, no qual a criança se sente segura e amparada, o que favorece sua disposição para aprender. Esse apoio afetivo e as relações interpessoais são essenciais para o desenvolvimento emocional da criança, preparando-a para novos desafios cognitivos e sociais.

Os Professores B, D, G e I enfatizam que a colaboração entre escola e família não apenas promove a segurança, mas também a autonomia das crianças. Essa visão se alinha com as ideias de Paulo Freire (1996), que concebe a educação como um ato de diálogo e construção coletiva. De acordo com Freire, a troca constante de informações e a construção conjunta de objetivos entre professores e famílias formam um ambiente de aprendizagem integrado e significativo, onde a criança se sente mais confiante em suas capacidades, tornando-se mais autônoma no

processo de aprendizagem. Assim, a colaboração entre escola e família não só facilita o processo educacional, mas também fortalece a autoestima e a confiança da criança, características essenciais para sua trajetória de aprendizado.

Por outro lado, os Professores C, F e H apontam que a colaboração entre a escola e a família contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e físicos. Essa visão é respaldada por Malaguzzi (1999), que acredita que a educação infantil deve ser encarada de forma holística, atendendo às diversas dimensões do ser humano. Malaguzzi defende que a criança deve ser vista como um ser completo, com múltiplas competências a serem desenvolvidas de maneira integrada, e, nesse contexto, a parceria com a família é imprescindível para que a criança receba estímulos variados e complementares em todas as áreas de sua formação. A colaboração entre família e escola, portanto, amplia as possibilidades de desenvolvimento, garantindo uma educação mais rica e diversificada para a criança.

Além disso, Kishimoto (2002) ressalta a importância da participação ativa da família no ambiente escolar, afirmando que essa colaboração enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e adaptável às necessidades de cada criança. O compartilhamento de experiências entre professores e famílias permite a personalização do ensino, ajustando as estratégias pedagógicas às particularidades de cada aluno. Pestalozzi (1999) também reforça essa visão ao defender que a educação deve ser um esforço conjunto entre a escola e a família, visto que ambos desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento moral, intelectual e emocional da criança. Essa perspectiva continua relevante, pois destaca a necessidade de uma rede de apoio que envolva todos os agentes sociais no processo de formação da criança.

Apesar dos benefícios da colaboração entre família e escola, os educadores mencionaram desafios significativos que dificultam uma relação satisfatória entre essas instâncias. Um obstáculo apontado é a falta de interesse das famílias, muitas vezes associada a fatores socioeconômicos e culturais que limitam sua participação ativa. Patto (2022) argumenta que, frequentemente, a escola responsabiliza as famílias pela falta de envolvimento, sem considerar as dificuldades estruturais, como a falta de tempo devido ao trabalho ou a distância da escola, que dificultam o acompanhamento do processo educativo.

Outro desafio é a desestruturação familiar, conceito que, segundo Ariès (2022), refere-se à diversidade das configurações familiares, como famílias monoparentais e reconstituídas. Essas novas formas de organização não devem ser vistas como negativas, mas como realidades que a escola precisa compreender e adaptar suas práticas para acolher. Charlot (2000) também destaca que a escola deve repensar suas práticas para promover uma inclusão real, valorizando as experiências e saberes das famílias, especialmente as de classes populares, que muitas vezes são desvalorizadas.

Paro (2016) sugere que cabe à escola adotar uma postura proativa para superar barreiras de comunicação e promover a participação efetiva das famílias, criando condições acessíveis para todos, independentemente da sua situação socioeconômica. Bourdieu e Passeron (2023) apontam que as desigualdades sociais se refletem no sistema educacional, destacando o impacto do "capital cultural" das famílias, o que pode gerar distanciamento e a percepção errônea de que as famílias não se importam com a educação de seus filhos.

Dessa forma, a colaboração entre famílias e professores enfrenta desafios estruturais e culturais que precisam ser superados. A escola deve adotar uma postura acolhedora e inclusiva, reconhecendo as diversidades familiares e criando condições para que todos se sintam parte do processo educativo. Como enfatiza Paro (2016), a educação é um processo coletivo, e superar esses desafios depende do envolvimento de todos os atores sociais, com diálogo, respeito e confiança mútua.

A pesquisa evidenciou que os desafios na relação entre família e escola impactam diretamente o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. A falta de envolvimento familiar ou a desestruturação das famílias prejudica o aprendizado e o progresso dos alunos, o que os educadores consideram um obstáculo para a colaboração efetiva. Libâneo (2019) destaca que a aprendizagem vai além da escola, envolvendo também o contexto familiar. A falta de participação da família, devido a condições socioeconômicas ou falta de compreensão do seu papel, pode gerar lacunas no aprendizado das crianças.

A ausência de parceria familiar também afeta o desenvolvimento emocional da criança. Rosa, Magalhães e Silveira (2024) enfatizam que o envolvimento da família é essencial para fortalecer a autoestima e a segurança emocional do aluno. Quando a família está ausente, a criança pode sentir-se desamparada, prejudicando sua capacidade de enfrentar desafios escolares. Isso sobrecarrega os professores, que lidam sozinhos com questões comportamentais e emocionais.

Dessen e Polonia (2007) ressaltam que a colaboração entre família e escola é fundamental para atender às necessidades específicas de cada criança. A falta de uma parceria sólida dificulta a identificação das potencialidades e desafios individuais dos alunos, resultando em práticas pedagógicas ineficazes. Além disso, a relação fragilizada entre família e escola compromete a gestão do tempo e dos recursos pedagógicos, como apontam Fevorini e Lomonaco (2009). A falta de participação familiar faz com que os professores dediquem mais tempo a questões que poderiam ser compartilhadas com os pais, prejudicando o planejamento de atividades mais complexas.

Assim, a pesquisa revela que a falta de parceria familiar afeta negativamente tanto o trabalho pedagógico quanto o desenvolvimento das crianças, tornando a educação fragmentada e prejudicando a criação de um ambiente educativo integrado. A educação, como um processo coletivo, exige colaboração efetiva entre escola e família para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Lyra (2014) sugere:

E para que haja um bom relacionamento é preciso convidar os responsáveis para falar sobre a profissão deles sempre que for interessante para o entendimento de conteúdos e projetos. Chamar os pais não só para comparecer, mas também para ajudar na organização de festas juninas, feiras de Ciências e jornadas culturais ou esportivas. Abrir a biblioteca, o laboratório de Informática e a quadra de esportes para uso dos familiares. Promover palestras e debates que tenham como objetivo a formação dos pais, tratando de assuntos de interesse geral, como saúde, mídia, drogas, sexualidade (LYRA, 2014, p.18).

Para superar os obstáculos mencionados, é essencial um esforço conjunto que promova práticas escolares inclusivas e estratégias que incentivem a participação das famílias, independentemente de suas condições ou limitações. A educação, como um processo coletivo, só se concretiza quando todos os envolvidos assumem a responsabilidade de caminhar juntos.

Quando questionados sobre as estratégias utilizadas para promover a participação e o envolvimento das famílias na educação das crianças, os entrevistados destacaram a realização de eventos comemorativos, oficinas pedagógicas em parceria com as famílias e celebrações do Dia da Família na escola. Essas ações, embora relevantes, refletem abordagens que buscam criar momentos de interação e engajamento, mas levantam questionamentos sobre como tornar essa participação mais frequente e significativa.

A realização de eventos comemorativos, como festas e celebrações, é uma estratégia utilizada pelas escolas para atrair as famílias e incentivá-las a participar do ambiente educacional. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais, e que a educação é um processo coletivo que envolve a mediação de diferentes agentes, especialmente a escola e a família. Nesse sentido, eventos comemorativos têm o potencial de criar oportunidades para que as famílias se aproximem do ambiente escolar, permitindo que essas interações enriqueçam o processo de aprendizagem das crianças. Esses momentos fortalecem os laços afetivos com a escola e reforçam a importância da parceria entre professores e responsáveis.

Outra estratégia mencionada pelos entrevistados foi a realização de oficinas com a participação das famílias. Segundo Oliveira e Marinho (2010), essas atividades são importantes porque aproximam os responsáveis do processo educativo, permitindo que eles compreendam a dinâmica escolar e se tornem parceiros ativos na aprendizagem das crianças. Oficinas que envolvem atividades práticas, como leitura, brincadeiras ou confecção de materiais pedagógicos, ajudam a criar um ambiente de colaboração, no qual as famílias se sentem participativas e seguras para contribuir com o desenvolvimento escolar dos filhos. Essas ações possibilitam que os pais e responsáveis adquiram conhecimentos para apoiar a educação em casa, fortalecendo a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar.

A celebração do Dia da Família é uma estratégia que os entrevistados utilizam para criar um espaço de integração e valorização da diversidade familiar. Cury (2002) defende que práticas que reconhecem e celebram a pluralidade das configurações familiares são essenciais para construir uma escola inclusiva e acolhedora. O Dia da Família, em especial, pode ser uma oportunidade para promover o diálogo, o respeito e a troca de experiências entre escolas e famílias, ao mesmo tempo em que reforça a importância do papel de todos os responsáveis no processo educativo. No entanto, é importante que essas ações considerem a diversidade social e cultural das famílias, evitando práticas que possam excluir ou estigmatizar determinados grupos.

Embora essas estratégias sejam necessárias para promover a participação entre escola e família, autores como Libâneo (2006) alertam para a necessidade de ir além de ações pontuais e festivas. A participação da família na escola deve ser construída de forma sistemática, com práticas que incentivem o diálogo constante e a corresponsabilidade no processo educativo. Isso pode incluir reuniões pedagógicas, projetos colaborativos e canais de comunicação que permitam às famílias acompanharem e contribuírem de forma ativa para o desenvolvimento das crianças. A escola, nesse sentido, deve adotar uma postura proativa, buscando compreender as particularidades e os desafios enfrentados pelas famílias, oferecendo apoio para que elas se sintam parte integrante do ambiente escolar.

As estratégias mencionadas pelos entrevistados—eventos comemorativos, oficinas e celebrações como o Dia da Família—são formas importantes de promover a participação das famílias na educação das crianças. Contudo, é necessário que essas iniciativas sejam complementadas por práticas contínuas e dialógicas, que fortaleçam a parceria entre escola e família. A criação de uma relação sólida e cooperativa exige esforço mútuo, com a escola assumindo o papel de mediador e acolhedor, capaz de integrar as famílias aos processos pedagógicos e contribuir para o sucesso das aprendizagens das crianças.

Quando questionados sobre como as estratégias implementadas têm ajudado a fortalecer a relação entre as famílias e os professores nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), os entrevistados destacaram que as crianças se mostram mais entusiasmadas, confiantes e seguras ao perceberem a presença de seus familiares no ambiente escolar. Essa observação alinha-se ao que pensadores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e Augusto Cury defendem, enfatizando a importância das interações entre família e escola para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação é um processo dialógico e coletivo, que se realiza plenamente quando todos—professores, crianças e famílias—participam de forma ativa. Para ele, a presença dos familiares na escola é uma demonstração de comprometimento com a educação e com o bem-estar da criança. Esse envolvimento cria confiança e pertenci-

mento, onde os alunos se sentem valorizados. Freire reforça que a educação não pode ser um ato isolado; deve integrar a comunidade e a família, pois é nesses ambientes interativos que as crianças constroem sua autoconfiança.

Por sua vez, Lev Vygotsky (2007), com sua Teoria Sociocultural, destaca que o desenvolvimento infantil é moldado pelas interações sociais e culturais que rodeiam a criança. A presença da família na escola reforça essas interações, criando um ambiente onde a criança percebe que os adultos mais importantes em sua vida, tanto os familiares quanto os professores, estão unidos em prol do seu aprendizado e bem-estar. Essa conexão fortalece a zona de desenvolvimento proximal, um conceito central de Vygotsky, que sugere que a aprendizagem acontece de forma produtiva quando há apoio e mediação de figuras significativas. Assim, o entusiasmo e a segurança das crianças são frutos diretos dessas interações positivas entre os dois ambientes mais importantes de suas vidas: a escola e a família.

O papel das emoções no processo de aprendizagem é argumentado por Cury (2018), que enfatiza que crianças que se sentem acolhidas e apoiadas emocionalmente têm mais facilidade para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. A presença dos familiares em atividades escolares gera memórias afetivas que impactam de forma positiva na autoestima das crianças, fazendo com que elas se sintam confiantes e motivadas. Para Cury, esses momentos de interação entre família e escola ajudam a formar uma rede de apoio emocional, permitindo que a criança se sinta segura e entusiasmada para enfrentar os desafios do aprendizado.

As estratégias adotadas pelos CMEIs, como eventos comemorativos, oficinas pedagógicas e celebrações do Dia da Família, são exemplos de práticas que promovem a interação entre famílias e professores, fortalecendo os laços de confiança entre todos os envolvidos. Essas iniciativas permitem que as famílias se sintam parte ativa do processo educativo, enquanto os professores ganham uma compreensão do contexto social e cultural das crianças. Como ressaltam Freire e Vygotsky, essa colaboração é fundamental para criar um ambiente de ensino que favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional.

Portanto, as estratégias mencionadas pelos entrevistados revelam que a aproximação entre família e escola tem um impacto significativo no bem-estar das crianças, aumentando seu entusiasmo e segurança no ambiente escolar. Freire, Vygotsky e Cury destacam que o envolvimento das famílias deve ser visto como um elemento essencial no processo educativo, em prol do desenvolvimento das crianças.

A pesquisa sobre a relação entre famílias e professores nos CMEIs revela um conjunto de possibilidades e estratégias para fortalecer essa parceria, destacando a importância de uma comunicação aberta e de atividades que envolvam a comunidade escolar. O uso de ferramentas digitais, como aplicativos de mensagens e plataformas educacionais, é uma das sugestões apon-

tadas, alinhando-se ao pensamento de Moran (2015), que defende a utilização das tecnologias digitais como meio de estreitar laços entre a escola e a família.

Além disso, os professores sugerem a realização de eventos culturais e oficinas como estratégias eficazes para aproximar as famílias da escola, o que é apoiado por Paro (2016), que enfatiza a importância da participação ativa das famílias. Atividades como essas contribuem para promover o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de uma comunidade escolar mais integrada.

A ideia de criar espaços para a troca de expectativas e sugestões também foi mencionada, com ênfase na importância da escuta ativa. Cerqueira e Souza (2011) destacam como a escuta pode ser uma ferramenta fundamental para fortalecer a relação entre professores e alunos, promovendo um ambiente de respeito e empatia.

As sugestões para fortalecer a parceria entre a escola e as famílias revelam uma diversidade de estratégias criativas, como a organização de gincanas, oficinas, lanches compartilhados, palestras sobre a primeira infância e a realização de eventos e encontros regulares. Essas iniciativas, conforme Bencini (2003) e Freire (1997), ajudam a aproximar as famílias da escola, criando um ambiente mais colaborativo e solidário.

Autores como Maranhão (2004) e Zagury (2006) alertam para a necessidade de um engajamento ativo das famílias para o sucesso do processo educativo. Encontros regulares e atividades como a "maleta para contação de histórias" podem criar um vínculo mais forte entre a escola e as famílias, promovendo uma educação mais inclusiva e participativa.

Por fim, a pesquisa revela que a construção de uma parceria sólida entre a escola e as famílias depende do esforço mútuo para criar um ambiente acolhedor e colaborativo, onde o diálogo, a empatia e a criatividade sejam os pilares do processo educativo. A valorização das experiências de vida das crianças e o compartilhamento de responsabilidades e conquistas fortalecem essa parceria e promovem um desenvolvimento integral e significativo para as crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre família e escola é fundamental para criar um ambiente educativo colaborativo que atenda às necessidades das crianças, especialmente na Educação Infantil. Este estudo foi realizado para investigar os desafios e as oportunidades que podem fortalecer essa parceria nos Centros de Educação Infantil de Presidente Kennedy/ES, buscando entender como essa interação pode ser aprimorada para beneficiar o desenvolvimento das crianças.

Os resultados mostraram que, apesar dos esforços das escolas para aproximar as famílias, ainda existem barreiras significativas que dificultam essa relação. Entre os principais desafios estão a falta de tempo dos responsáveis, a dificuldade de comunicação entre escola e família,

as diferentes expectativas sobre o papel de cada um no processo educativo e as limitações de recursos que impactam a realização de ações efetivas. Esses aspectos evidenciam a necessidade de iniciativas estruturadas que superem essas barreiras e promovam uma parceria mais sólida.

Por outro lado, o estudo trouxe à tona oportunidades para enfrentar esses desafios. Estratégias como encontros a criação de espaços para diálogo e escuta ativa foram destacadas como formas de fortalecer os laços entre escola e família. Além disso, práticas já existentes, como reuniões pedagógicas, projetos interativos e eventos escolares, foram destacadas, embora necessitem de maior frequência e adaptação às especificidades culturais e socioeconômicas da comunidade.

A análise enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva e personalizada, que considere a diversidade das famílias e suas realidades. Para isso, as escolas precisam desenvolver ações criativas e acolhedoras, que incentivem o envolvimento das famílias no cotidiano escolar, promovendo um ambiente de corresponsabilidade na educação das crianças.

Em conclusão, fortalecer uma parceria positiva e colaborativa entre família e escola exige esforços conjuntos baseados no diálogo, na empatia e na valorização do papel de cada agente envolvido na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- BENCINI, R. **Como atrair os pais para a escola**. Revista Nova Escola, (166), 38. 2003
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSTA, E. L.; SOUZA, J. R. S. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. **Revista Khora**, V. 6, n. 7, 2019. Disponível em: <<http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**: Como formar jovens felizes e inteligentes. São Paulo: Saraiva.2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos De Pesquisa**. (116), 245–262. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. M. A Família Como Contexto De Desenvolvimento Humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21–32, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2024. doi: 10.1590/S0103-863X2007000100003.

FEVORINI, L. B; LOMONACO, J. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicol. educ.**, São Paulo. n.28, p.73-89, jun. 2009.

FIGUEIREDO, L. F.; SANTOS, M. B. **Relação família e escola**: Desafios e possibilidades no olhar da família. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. ED. 11 Rio de Janeiro. 1999.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 1997.

GERHARDT, T.E; SOUZA, D.T. **Métodos de pesquisa**.1 ed. Porto Alegre: UFRGS,2009.

GIL, A; C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A,2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. A. V. **O lugar do afetivo no desenvolvimento das crianças**: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

KISSMANN, L. **Relação família e escola na educação infantil**: Implicações e construções nos processos educacionais. Monografia (Pós-Graduação em Gestão Educacional). 2014

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 2002.

- LIBÂNEO, J. C. **Didática - Velhos e novos temas**. Edição do autor, maio, 2002, pág. 40.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 77-129.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: Teoria e prática da docência**. São Paulo: Cortez. 2019.
- LYRA, J. H. G. Importância da integração família, escola, suas dificuldades e seus encontros, diálogo necessário para a construção do sujeito e o futuro do contexto escolar. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXIV, Nº. 000057, 02/07/2014. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/importanciada-integracao-familia-escola-suas-dificuldades-e-seus-encontros-dialogo> acessado em 14/10/2024.
- MALAGUZZI, L. **A criança tem cem linguagens**. Reggio Children. 1999.
- MARANHÃO, M. A. **Educação brasileira: resgate, universalização e revolução**. Brasília: Plano. 2004.
- MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo**. Resultado de um estudo em cinco países. 2002.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus.2015.
- MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>>. Acesso em 25 out. 2024.
- OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral Editora. 2002.
- OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO, A. C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos De Psicologia (Campinas)**, 27(1), 99–108. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez.2016
- PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre família, à escola e a aprendizagem**. Série: práticas educativas. Curitiba: Positivo, 2007.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São

Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2022. 682 p. ISBN 978-65-87596-33-4.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes ensina seus filhos**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

ROSA, T. MAGALHÃES, C. R. SILVEIRA, L. M. O. B. **Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na Educação Básica**. *Psicologia Escolar E Educacional*, 28, e262230. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-262230>.

SANTOS, K. R. M. **Presença da família na escola**. Sergipe, FSLF, 2016.

SCHEIBE, L. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Revista Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 95-109, jan./jun.2010. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/8186/5198>> Acesso em 10 out. 2024.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 213-230, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 7ª EDIÇÃO – 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Editora Vozes.2007.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record. 2006.

ANÁLISE DO IMPACTO AMBIENTAL CAUSADO PELAS SOBRAS DE ALIMENTOS NA REDE DE ENSINO FUNDAMENTAL E EJA NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES/ES NAS ESCOLAS MARIA DA GLÓRIA NUNES E ESCOLA JOSÉ MARCELINO

ANALYSIS OF THE ENVIRONMENTAL IMPACT CAUSED BY FOOD LEFTOVERS IN THE ELEMENTARY EDUCATION AND EJA SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF MARATAÍZES/ES IN THE SCHOOLS MARIA DA GLÓRIA NUNES AND ESCOLA JOSÉ MARCELINOS

DOI: 10.29327/5478541.1-2

Beatriz Alves Graça¹
Bianca Schineider Batista Leite²
Carla Alves dos Santos³
Livera Pedro da Penha Benevides⁴

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo examina o impacto ambiental do desperdício de alimentos em escolas de ensino fundamental e EJA no município de Marataízes – ES, especificamente nas escolas Maria da Glória Nunes Nemer e José Marcelino. O estudo se inicia com uma análise sobre a importância de uma alimentação saudável e da gestão adequada de resíduos nas Unidades de Alimentação e Nutrição (UANs). Em seguida, investiga as causas e consequências do desperdício de alimentos, focando nos impactos ambientais, como a emissão de gases de efeito estufa, o consumo excessivo de recursos naturais e a perda de biodiversidade. Também se destaca o papel da educação ambiental na formação de comportamentos mais conscientes, enfatizando a importância de práticas sustentáveis no consumo e descarte de alimentos. O artigo discute desafios e estratégias para implementar efetivamente a educação ambiental nas escolas, promovendo uma abordagem integrada que envolva currículo e comunidade escolar. Medidas de gestão de resíduos alimentares são propostas, como a sensibilização da comunidade, otimizando nos processos de compra e armazenamento e programas de compostagem. A análise dos dados quantitativos e qualitativos expõe a dimensão do desperdício de alimentos nas escolas, destacando a necessidade de ações urgentes para mitigar os impactos ambientais.

Palavras-Chave: Conscientização Ambiental; Nutrição; Desperdício de Alimentos.

ABSTRACT

This article examines the environmental impact of food waste in elementary and adult education schools in the city of Marataízes, Espírito Santo, specifically in the Maria da Glória Nunes Nemer and José Marcelino schools. The study begins with an analysis of the importance of healthy eating and proper waste management in the Food and Nutrition Units (UANs). It then investigates the causes and consequences of food waste, focusing on environmental impacts such as greenhouse gas emissions, excessive consumption of natural resources, and loss of biodiversity. It also highlights the role of environmental education in developing more conscious behaviors, emphasizing the importance of sustainable practices in the consumption of discarded food. The article discusses challenges and strategies for effectively implementing environmental education in schools, promoting an integrated approach that involves the curriculum and the school community. Food waste management measures are proposed, such as community awareness, optimizing purchasing and storage processes, and composting programs. Analysis of quantitative and qualitative data exposes the extent of food waste in schools, highlighting the need for urgent action to mitigate environmental impacts.

Keywords: Environmental Awareness; Nutrition; Food Waste.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a questão ambiental tem sido pauta central em diversas esferas da sociedade, demandando uma análise crítica e propositiva das práticas cotidianas que impactam o meio ambiente. Nesse contexto, a gestão adequada dos resíduos alimentares emerge como um tema de relevância incontestável, especialmente no âmbito da educação, onde a conscientização e a mudança de comportamento podem ser promovidas de maneira eficaz. Este artigo propõe-se a investigar o impacto ambiental causado pelas sobras de alimentos na rede de ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Maria da Glória Nunes e na Escola José Marcelino no município de Marataízes.

A alimentação varia o longo da infância e adolescência, sendo decorrente das escolhas alimentares de cada indivíduo (ALVARENGA et al., 2015), que podem acontecer por diversos fatores, como as características organolépticas de cada alimento preparação, questões socioculturais e o local de convívio das pessoas (JOROMIS et al., 2008).

Neste sentido, as Unidades de Nutrição e Alimentação (UANs) têm como objetivo ofertar refeições nutricionalmente adequadas, considerando os aspectos higiênicos e dietéticos, a fim de garantir que as necessidades nutricionais dos indivíduos sejam atingidas (ABREU et al., 2011).

Araújo et al., (2017), relata que a literatura evidencia que o desperdício dos alimentos consiste em práticas insustentáveis, de modo que, os restos e sobras limpas que são descartados diariamente poderiam abastecer grande parte de pessoas desfavorecidas, que necessitam suprir as carências nutricionais. Ainda aponta que essa situação é pertinente nas escolas e que, os fatores desencadeados dessa problemática precisam ser diagnosticados, de tal forma que as medidas preventivas venham ser adotadas.

Segundo Lara et al., (2019), um dos métodos de avaliação que monitora o desperdício alimentar nas escolas:

É o chamado resto ingesta, realizado pelo profissional nutricionista, que consiste na elaboração do cálculo percentual de aceitação da alimentação ofertada, quanto menor o percentual, maior será o índice de rejeição. Tal método é considerado fundamental por quantificar os restos e sobras dos alimentos, sendo possível avaliar se a instituição está seguindo os parâmetros estabelecidos pelo PNAE (LARA et al., 2019, p. 34).

Entende-se por sobra limpa partes das preparações produzidas, acondicionadas em recipientes adequados e armazenados em temperatura ideal para utilização em turno posterior, já a sobra suja, corresponde ao alimento exposto na distribuição e não servido. Segundo Vaz, o resto ingestão é a relação entre o resto devolvido no prato e a quantidade de alimento e preparações oferecidas, sendo determinado pelo peso do alimento retornado no prato depois de retirada as cascas de frutas e ossos.

No escopo, estudo realizado por Menezes Augustin e colaboradores (2019) evidencia que o desperdício alimentar é designado por causas multifatoriais, entre elas, a qualidade sensorial dos alimentos, escolhas e seleção, adequação dos cardápios aos gostos dos escolares, de modo que, esses determinantes indicam evidências de rejeição da merenda escolar e conseqüentemente o gasto do dinheiro público, em decorrências de falhas nas operacionalizações dessas ações.

De acordo com o contexto, o espaço escolar é um local favorável as ações de prevenção voltadas à prática do desperdício, representa ambiente educativo, de formação, integração e socialização, onde frequentemente problemáticas como o desperdício de alimentos são identificados corriqueiramente (TORRENT et al., 2018). Dessa forma, nota-se ainda, que atualmente parte do dia a dia de crianças e jovens adolescentes são na escola, o que corresponde a um período de 4 a 8 horas/dia, sendo, portanto, local onde ingerem parte significativa da alimentação diária (NASCIMENTO et al., 2019).

Nesse sentido, estabelece-se a relação entre saúde, educação e meio ambiente. Nesta linha de pensamento, insere-se também o conceito de sustentabilidade, que se baseia no desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas próprias demandas (ARAÚJO, 2015). O excedente de alimentos que é desperdiçado, e gera grandes quantidades de lixo orgânico, nem sempre é descartado de forma correta tornando-se um problema ambiental (NASCIMENTO et al., 2019)

Assim, cabe-nos questionar: Seria a Educação Ambiental um caminho promissor para promover uma mudança nos hábitos de consumo e, conseqüentemente, um princípio fundamental na construção de escolas sustentáveis? As iniciativas de Educação Ambiental têm o potencial de sensibilizar e direcionar para reduzir os desperdícios de alimentos e no descarte de resíduos sólidos e orgânicos?

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é realizar um levantamento sobre o impacto ambiental causado pelas sobras de alimentos na Escola de Ensino Fundamental e EJA Maria e EJA Maria da Glória Nunes e Escola José Marcelino no Município de Marataízes/ES.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Impactos ambientais do desperdício de alimentos

O desperdício de alimentos é um problema premente que enfrentamos globalmente, com repercussões não apenas para a segurança alimentar e a economia, mas também para o equilíbrio ambiental. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2019), aproximadamente um terço de todos os alimentos produzidos no mundo é perdido ou desperdiçado anualmente. Essa realidade traz consigo uma série de impactos ambientais negativos que merecem atenção e ação urgente.

Um dos principais problemas associados ao desperdício de alimentos é a sua contribuição para as emissões de gases de efeito estufa. Isso porque, como lembram Alpino et al., (2022, p. 276):

Os sistemas alimentares não apenas impulsionam as pandemias de obesidade e desnutrição, mas também geram de 25-30% das emissões de gases do efeito estufa, desmatamento, perda de biodiversidade e degradação do solo, fatores estes que influenciam nas mudanças climáticas.

Assim, o desperdício de alimentos é responsável por significativas emissões de gases de efeito estufa, exacerbando os impactos das mudanças climáticas. Quando os alimentos descartados são depositados em aterros sanitários, eles se decompõem anaerobicamente, gerando metano (CH₄), um gás com um potencial de aquecimento global significativamente maior do que o dióxido de carbono (CO₂) (FAO, 2013). Essas emissões contribuem para o agravamento do problema das mudanças climáticas, exacerbando os impactos sobre o clima e o meio ambiente.

Além das emissões de gases de efeito estufa, o desperdício de alimentos também resulta em um uso ineficiente de recursos naturais preciosos. Conforme ressaltado por Santos et al. (2020), a produção de alimentos requer o uso intensivo de recursos como água, terra e energia. No entanto, quando os alimentos são desperdiçados, todos esses recursos são perdidos juntamente com eles. Estudos indicam que até 24% da água utilizada na produção agrícola é desperdiçada devido ao descarte de alimentos (FAO, 2013). Essa ineficiência na utilização de recursos naturais agrava a pressão sobre os ecossistemas e os recursos hídricos, intensificando os problemas de escassez e degradação ambiental.

Ademais, o desperdício de alimentos pode ter impactos significativos sobre a biodiversidade e os ecossistemas. Como apontado por Saath e Fachinello (2018), a expansão da agricultura para atender à demanda por alimentos desperdiçados pode levar à conversão de habitats naturais em áreas agrícolas. Isso resulta na perda de biodiversidade e na degradação de ecossistemas sensíveis, o que contribui para a fragmentação e destruição de habitats naturais, comprometendo a sobrevivência de espécies e o equilíbrio dos ecossistemas.

Assim, o desperdício de alimentos é uma questão complexa, que demanda uma abordagem integrada e colaborativa para sua resolução. A redução desse fenômeno é essencial não apenas para a segurança alimentar e a economia, mas também para a preservação do meio ambiente e a mitigação dos impactos das mudanças climáticas. Portanto, a implementação de políticas e estratégias eficazes para prevenir e reduzir o desperdício de alimentos é fundamental para construir um futuro mais sustentável e resiliente para as gerações presentes e futuras.

2.2. Educação ambiental e conscientização

A educação ambiental representa uma abordagem essencial para a sensibilização e conscientização da sociedade acerca das questões ambientais, incluindo o desperdício de alimentos, em um mundo cada vez mais voltado para a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Segundo Silva e Santos (2019), essa educação se configura como uma ferramenta indispensável na construção de uma consciência coletiva sobre a importância da proteção dos recursos naturais e da promoção de práticas sustentáveis. Ao fornecer conhecimentos e estimular a reflexão sobre a interação entre os seres humanos e o meio ambiente, a educação ambiental pode catalisar mudanças significativas nos hábitos e comportamentos da sociedade em relação ao consumo, produção e descarte de alimentos.

Entretanto, apesar de seu valor inquestionável, a implementação efetiva da educação ambiental enfrenta diversos desafios. Conforme apontado por Zucchini (2021), um dos principais obstáculos reside na tendência de tratar a educação ambiental de forma isolada, desvinculada das práticas cotidianas e das políticas públicas. Além disso, a falta de formação adequada dos educadores para uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos temas ambientais também se apresenta como um desafio significativo.

Para superar esses desafios e potencializar o impacto da educação ambiental, é fundamental integrá-la de forma transversal e interdisciplinar no currículo escolar. De acordo com Teixeira, Silva e Alves (2024), essa abordagem permite que os conteúdos ambientais sejam trabalhados de maneira articulada com outras disciplinas, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda das questões ambientais. Dessa forma, os alunos podem desenvolver não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas e atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.

Exemplificando essa integração eficaz da educação ambiental, o Projeto Escola Verde, conforme documentado por Tomazini (2024), surge como uma iniciativa inspiradora. Desenvolvido na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), esse projeto visa promover ações de educação ambiental em escolas públicas da região do Vale do São Francisco. Através de atividades educativas, práticas sustentáveis e envolvimento da comunidade escolar, o Projeto Escola Verde tem contribuído significativamente para a conscientização e mobilização em prol da preservação do meio ambiente.

Portanto, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na sensibilização e conscientização da população sobre questões ambientais, incluindo o desperdício de alimentos. Ao integrar essa educação de forma transversal no contexto escolar e promover iniciativas práticas e engajadoras, é possível formar cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade ambiental. No entanto, é imprescindível superar desafios e investir em estratégias que promovam uma abordagem mais integrada e eficaz da educação ambiental em todos os níveis educacionais.

2.3. Gestão de resíduos alimentares em instituições educacionais

As instituições educacionais, especialmente as escolas, exercem um papel fundamental na formação não apenas acadêmica, mas também cidadã dos indivíduos. Nesse contexto, a gestão adequada dos resíduos alimentares surge como uma preocupação cada vez mais relevante, dada a magnitude do desperdício de alimentos e seus impactos ambientais, econômicos e sociais. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2019), aproximadamente um terço de todos os alimentos produzidos globalmente são perdidos ou desperdiçados anualmente, representando não apenas uma ineficiência nos sistemas alimentares, mas também uma forma de degradação ambiental.

Na esfera escolar, o desperdício de alimentos é uma realidade que merece atenção especial. A quantidade de alimentos desperdiçados em ambientes escolares pode ser significativa, envolvendo desde a superprodução de refeições até o descarte de alimentos não consumidos pelos alunos. Esse desperdício não apenas representa uma perda econômica para as instituições educacionais, mas também contribui para problemas ambientais, como o aumento das emissões de gases de efeito estufa devido à decomposição dos resíduos orgânicos (OLIVEIRA, 2017).

Isso ocorre porque na atual conjuntura globalizada, é fundamental que o governo, as empresas e a população de uma forma geral se ajustem aos padrões ambientais de produção de alimentos, isso porque é ecologicamente, social e economicamente insustentável desperdiçar alimentos comestíveis em vez de consumi-los, porque além do dinheiro desperdiçado, os impactos ambientais da produção as matérias-primas e a sua transformação em alimentos são consideráveis (OLIVEIRA, 2017, p. 19).

Diante desse cenário, torna-se imperativo implementar medidas eficazes de prevenção e gestão de resíduos alimentares nas escolas. Uma estratégia essencial é a conscientização dos alunos e funcionários sobre a importância da redução do desperdício e da adoção de práticas alimentares mais sustentáveis. Por meio de programas educacionais, como workshops, palestras sobre segurança alimentar e atividades práticas de aproveitamento integral dos alimentos, é possível sensibilizar a comunidade escolar e promover mudanças de comportamento em relação ao consumo e ao descarte de alimentos (ZUCCHINI, 2021).

Além da conscientização, a melhoria dos processos de compra e armazenamento de alimentos desempenha um papel crucial na redução do desperdício. A elaboração de cardápios balanceados, levando em consideração a preferência dos alunos, a sazonalidade dos alimentos e as quantidades reais necessárias, pode evitar a superprodução e o descarte de alimentos não utilizados. Da mesma forma, a implementação de práticas de armazenamento adequadas, como a rotatividade de estoque, a utilização de embalagens reutilizáveis e o controle rigoroso das datas de validade, pode prolongar a vida útil dos alimentos e reduzir as perdas (OLIVEIRA, 2017).

Outra estratégia importante é a implementação de programas de compostagem, que permitem o aproveitamento dos resíduos orgânicos para a produção de adubo. A compostagem não apenas reduz a quantidade de resíduos destinados a aterros sanitários, mas também promove a sustentabilidade ambiental ao fechar o ciclo dos nutrientes e reduzir a necessidade de fertilizantes químicos. Além disso, a compostagem pode ser uma oportunidade educacional valiosa para os alunos, permitindo-lhes aprender sobre o ciclo de vida dos alimentos e o manejo responsável dos resíduos (GUENTHER et al., 2020).

Enfim, a gestão de resíduos alimentares em instituições educacionais é uma questão complexa que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. A conscientização, a melhoria dos processos de compra e armazenamento de alimentos e a implementação de programas de compostagem são estratégias essenciais para prevenir e reduzir o desperdício de alimentos nas escolas, contribuindo para a promoção da sustentabilidade ambiental e para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

3. METODOLOGIA

O estudo foi conduzido em duas etapas distintas, cada uma com abordagens específicas, visando obter uma compreensão abrangente do problema em questão.

A pesquisa adotou um delineamento transversal, com uma abordagem descritiva na primeira etapa e uma abordagem qualitativa na segunda etapa. O delineamento transversal permitiu a análise de uma amostra representativa de dados em um momento específico, possibilitando uma visão instantânea do fenômeno estudado (BABBIE, 2001).

Segundo Marshall e Rossman (2011), a pesquisa descritiva busca descrever características ou fenômenos de uma população de interesse. Neste estudo, a pesquisa descritiva foi empregada para avaliar o desperdício de alimentos em duas dimensões: no processo produtivo da alimentação escolar e na distribuição dessas refeições.

Na segunda etapa, adotou-se uma abordagem qualitativa, que envolveu um questionário com alunos e equipe de alimentação. A abordagem qualitativa permitiu explorar a complexidade do comportamento humano, compreender significados e interpretações sociais (MOURA, 2021). Os questionários foram essenciais para compreender fatores culturais e práticas internas que influenciam o cenário do desperdício alimentar nas instituições estudadas.

A pesquisa foi realizada em duas instituições distintas no município de Maratáizes/ES, em escolas públicas, selecionadas por conveniência. A escolha por instituições distintas busca contemplar diferentes realidades e contextos socioeconômicos, proporcionando uma visão mais ampla do problema do desperdício alimentar.

A seleção dos participantes foi realizada de forma sistemática, buscando representatividade de diferentes perspectivas e experiências relacionadas ao tema em estudo (CRESWELL, 2010). Foram envolvidos na pesquisa cerca de 60 estudantes, dentre eles, também foram importantes nesta pesquisa, as manipuladoras dos alimentos e serventes.

Na primeira etapa da pesquisa, os dados quantitativos foram coletados por meio da observação direta do processo produtivo da alimentação escolar e da análise dos registros de desperdício alimentar mantidos pelas instituições. Essa abordagem permitiu uma avaliação objetiva e sistemática do desperdício de alimentos.

Na segunda etapa, os dados qualitativos foram obtidos por meio do questionário semiestruturado com os participantes selecionados. A escolha do questionário semiestruturado permitiu uma combinação de questões pré-definidas e abertura para exploração de novos temas emergentes durante a interação (ALVES et al., 2018). A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio de técnicas estatísticas descritivas, como análise de frequência e percentual de desperdício de alimentos em relação à produção total. Essa análise forneceu uma visão quantitativa do problema do desperdício alimentar nas instituições estudadas.

Para os dados qualitativos, a análise foi conduzida por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Esse método envolveu a categorização e interpretação dos dados textuais das entrevistas, buscando identificar padrões, temas e significados subjacentes relacionados ao desperdício alimentar.

A análise de dados quantitativos foi realizada através de tabulação em planilha excel, calculada e avaliada em frequência relativa e absoluta dos dados. Os cálculos foram realizados com base nos pressupostos de Vaz (2006), sendo:

Para o cálculo da quantidade de alimentos consumida, utilizou-se a fórmula: **Peso da refeição distribuída (Kg)** = total produzido – sobras prontas após servir as refeições.

O consumo per capita por refeição foi calculado por meio de: **Consumo per capita por refeição (Kg)** = peso da refeição distribuída / número de refeições.

Para o cálculo de percentual de sobra: **% de sobras** = sobras prontas após servir as refeições x 100 / peso da refeição distribuída.

A determinação da quantidade média de sobra por aluno se dá pela fórmula: **Peso da sobra por cliente (Kg)** = peso das sobras / número de refeições servidas.

O índice de resto ingesta foi encontrado pela fórmula: **% de resto-ingesta** = peso do resto x 100 / peso da refeição distribuída.

Já o resto ingesta per capita, foi determinado por: **per capita do resto ingesta (Kg)** = peso do resto / número de refeições servidas.

Por fim, os resultados das duas etapas da pesquisa foram comparados e interpretados para identificar semelhanças e diferenças entre as instituições estudadas. Essa análise comparativa permitiu obter contribuições importantes para o desenvolvimento de estratégias de mitigação do impacto ambiental do desperdício alimentar nas escolas.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados constatou-se um desperdício mensal de 231,0 Kg (entre as duas escolas) conforme descrito no quadro 1, representando uma média diária de 11 Kg e 179 g de desperdício per capita. Considerando que a porção padrão servida para cada criança na escola que é de 150 g, o desperdício total seria capaz de alimentar outras 1540 crianças.

Quadro 1 - Peso de alimentos distribuídos,
Sobras e Valor Percentual

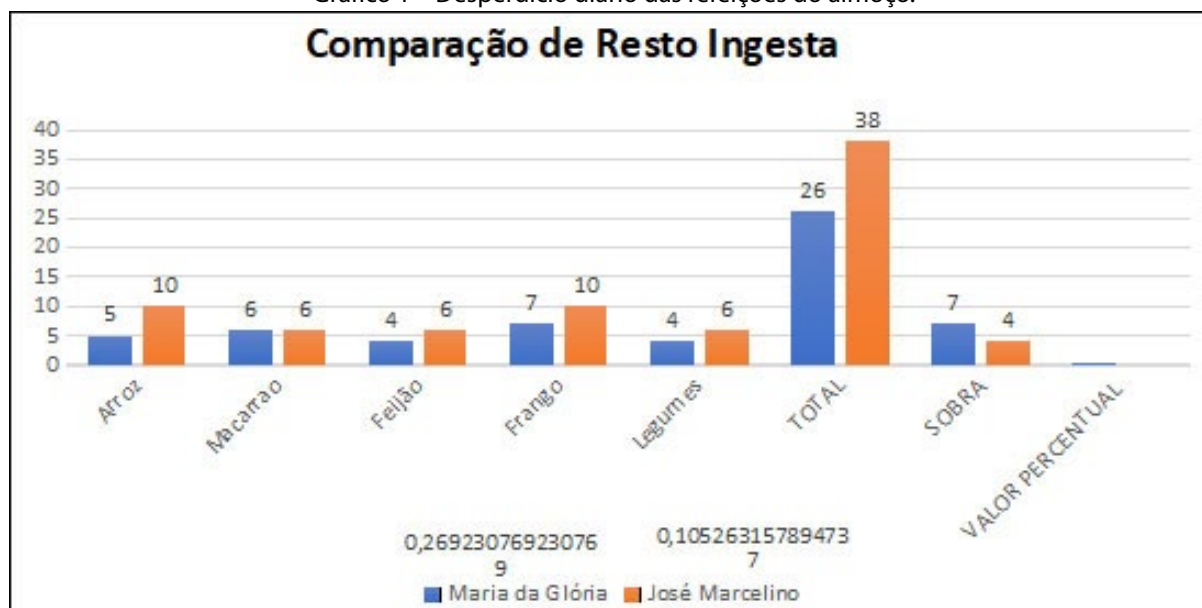
Cardápio	Maria da Glória	José Marcelino
Arroz	5 kg	10 kg
Macarrão	6 kg	6 kg
Feijão	4 kg	6 kg
Frango	7 kg	10 kg
Legumes	4 kg	6 kg
Total	26	38
Sobra no Prato	7 kg	4 kg
Valor Percentual	26,92%	11%

Fonte: Os autores

A Escola José Marcelino possui um contingente total de 1172 alunos matriculados, enquanto a Escola Maria da Glória Nunes conta com 804 alunos matriculados.

O Gráfico 1 apresenta as diferenças nas quantidades de alimentos preparados no turno matutino em cada escola. A escola Maria da Glória Nunes, apresentou o maior índice de desperdício, sendo 7 kg diários, o que equivale a 26,92% do desperdício total da escola. Em contrapartida, a escola José Marcelino, com maior número de alunos, obteve o menor índice de desperdício, 4 kg diário, isto é, 11% do desperdício de um turno.

Gráfico 1 – Desperdício diário das refeições do almoço.



Fonte: Os autores.

A discrepância na quantidade resto ingesta (sobras no prato) entre as escolas é de 15,92%. Na Escola Maria da Glória, que possui um menor número de alunos, a proporção das sobras diárias foi de 26,92%, enquanto na Escola José Marcelino foi de 11%. De acordo com as respostas dos questionários, verifica-se que a Escola Maria da Glória não oferece programas de educação nutricional, enquanto na Escola José Marcelino há implementação de educação nutricional nas aulas de ciência.

Essa disparidade pode ser atribuída à presença de programas educacionais em nutrição nas aulas de ciências, especialmente na escola com maior contingente estudantil (José Marcelino). É pertinente considerar que a educação nutricional desempenha um papel crucial na conscientização sobre o desperdício de alimentos e na valorização da alimentação adequada.

Após analisar o questionário e supervisionar no período de recreio, foi observado que a falta de educação nutricional nas escolas exerce uma considerável influência sobre os hábitos alimentares dos alunos. Eles frequentemente demonstram uma relutância em consumir vegetais, legumes e pratos à base de atum, refletindo os padrões alimentares estabelecidos em seus lares. A ausência de estímulo adequado contribui significativamente para a preferência por opções alimentares básicas, sem uma compreensão plena do valor nutricional desses alimentos e de seu impacto na saúde e no meio ambiente.

Além de representar uma perda econômica e social, o desperdício de alimentos também desempenha um papel crucial na escassez de recursos naturais, como água e solo, e na intensificação das emissões de gases de efeito estufa. Conforme apontado pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), cada etapa da produção agrícola aumenta o custo ambiental associado aos alimentos.

De acordo com Abreu et al., (2011), não há porcentagem ideal de sobras, cada unidade deve estabelecer seu parâmetro próprio, considerando a margem de segurança estabelecida pelo número de comensais diário, sobra per capita, variabilidade dos clientes durante a semana, dia da semana e condições climáticas.

Em um estudo semelhante, os estudos científicos sugerem uma maior atenção por parte dos gestores das UAN's quanto à eficácia na aplicabilidade de educação e gestão ambiental contínua, juntamente com os fatores de sustentabilidade socioambientais (ARI e IS), pois a quantidade elevada de sobras limpas e de restos de alimentos deixados pelos comensais significam não apenas prejuízos ambientais, econômicos e sociais, mas também reflete negativamente sobre a ética profissional do Nutricionista – profissional habilitado para gestão nas unidades. De acordo com estudos, ainda é considerável a quantidade de UAN's no Brasil que apresentam percentual de resto ingesta entre 10 e 15% (considerado bom, mas não satisfatório) e de sobras limpas acima de 3% (considerado ruim) – o recomendado seria até 5% para ARI e até 3% ou 7 (sete) a 25g (vinte e cinco gramas) per capita para IS (SANTOS et al., 2020; SILVA, et. al., 2021; BORGES, et. al., 2019).

O planejamento na produção de alimentos é fundamental para evitar falhas na determinação do número de refeições a serem servidas, no superdimensionamento de per capita; no porcionamento, e deve considerar os utensílios utilizados para as preparações das refeições e para servir, e, por fim, as preparações devem ser compatíveis com o padrão do cliente e/ou com seus hábitos alimentares (TEIXEIRA, 2010).

De acordo com estudos, ainda é considerável a quantidade de UAN's no Brasil que apresentam percentual de resto ingesta entre 10 e 15% (considerado bom, mas não satisfatório) e de sobras limpas acima de 3% (considerado ruim) – o recomendado seria até 5% para ARI e até 3% ou 7 (sete) a 25g (vinte e cinco gramas) per capita para IS (SANTOS et al., 2020; SILVA, et. Al., 2021; BORGES, et. Al., 2019).

Em uma análise semelhante, os autores encontraram índices de desperdício que ultrapassaram a margem de 10%, de acordo com o estudo tal fato se deu por falhas no planejamento e pela quantidade de alimento servido para cada criança, porcionadas incorretamente (FERREIRA et al., 2015). Outros achados apontaram médias de 4,90% (RABELO et al., 2016), 5,8% (AUGUSTINI et al., 2008) e 11,7% (MOURA et al., 2010). De modo geral, as justificativas para a ocorrência do problema sempre se relacionam com a falta e/ou falhas no planejamento de produção e distribuição de refeições.

Outro fator impactante nos índices de desperdício é a qualidade sensorial. Para tanto a elaboração do cardápio deve considerar os aspectos sensoriais, como combinação das preparações, tipo de alimentos e técnicas de processamento, cores, sabores e texturas (PEREIRA et al.,

2014). Além disso, deve-se considerar o tamanho das porções servidas. O tamanho da porção adequada para cada criança varia de acordo com cada faixa etária e os hábitos alimentares, sendo assim, a oferta de uma quantidade padrão para todas não atende as necessidades individuais de cada aluno (RIBEIRO, et al., 2013).

A relação entre os estudantes e os funcionários da escola é essencial para uma boa alimentação, afinal, por meio dessa proximidade e conhecimento acerca do outro é possível desempenhar melhor os princípios da alimentação escolar (CARVALHO et al, 2008).

Observou-se o cuidado e atenção que as cozinheiras tinham pelos discentes, deixando o local de trabalho harmonioso e todas diziam estar satisfeitas com o que desenvolviam. O trabalho das cozinheiras relaciona-se diretamente com a promoção de hábitos alimentares saudáveis e vai além da preparação de alimentos e que apesar de ser desvalorizada socialmente, essa profissão exerce papel fundamental na vida dos escolares (CARVALHO et al, 2008).

É importante destacar que muitos alunos desperdiçam alimentos inadvertidamente, tornando crucial a prática de atividades relacionadas ao tema. Além disso, ao ouvir e compreender as perspectivas individuais de cada estudante sobre o assunto é possível adotar abordagens mais atentas e variadas para ajudar. Afinal, o desperdício tem se mostrado ligado às preferências alimentares, à quantidade servida, ao horário e à disponibilidade para as refeições, às aversões alimentares e à percepção pessoal de saciedade.

5. CONCLUSÃO

A gestão adequada dos resíduos alimentares nas instituições educacionais é um tema de extrema relevância, não apenas para garantir a segurança alimentar e a eficiência econômica, mas também para mitigar os impactos ambientais negativos associados ao desperdício de alimentos. Este estudo investigou o impacto ambiental causado pelas sobras de alimentos nas Escolas da rede de ensino fundamental e EJA no município de Marataízes/es nas escolas Maria da Glória Nunes e escola José Marcelino, abordando tanto o ensino fundamental quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizadas no município de Marataízes/ES. Os resultados da pesquisa revelaram que o desperdício de alimentos é uma realidade presente nas instituições estudadas, envolvendo tanto o processo produtivo da alimentação escolar quanto a distribuição das refeições. A análise quantitativa demonstrou uma proporção significativa de desperdício em relação à produção total de alimentos, enquanto a abordagem qualitativa identificou fatores culturais, práticas internas e falta de conscientização como principais determinantes do desperdício alimentar.

Com base nos resultados, é possível afirmar que a conscientização e a educação ambiental desempenham um papel fundamental na redução do desperdício de alimentos nas instituições

educacionais. Estratégias educativas, como workshops, palestras e atividades práticas, podem sensibilizar a comunidade escolar e promover mudanças de comportamento em relação ao consumo e ao descarte de alimentos.

Além disso, a melhoria dos processos de compra, armazenamento e preparo de alimentos é essencial para reduzir o desperdício e promover uma gestão mais eficiente dos resíduos alimentares. A implementação de programas de compostagem também se mostra uma estratégia eficaz para aproveitar os resíduos orgânicos e promover a sustentabilidade ambiental. Em suma, a gestão de resíduos alimentares nas instituições educacionais requer uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. A conscientização, a educação ambiental e a melhoria dos processos operacionais são fundamentais para prevenir e reduzir o desperdício de alimentos, contribuindo para a construção de escolas mais sustentáveis e para a promoção de práticas alimentares mais responsáveis. As sobras alimentares observadas nas escolas revelam um percentual considerável de rejeição da alimentação ofertada. Essa rejeição pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo preferências alimentares dos alunos, hábitos culturais e a forma de apresentação dos alimentos. A quantificação das sobras permite à instituição ajustar o cardápio e o preparo dos alimentos para atender melhor às preferências dos alunos, reduzindo o índice de rejeição e, conseqüentemente, o volume de resíduos alimentares. Assim, o monitoramento constante dessas sobras, por meio de técnicas como o cálculo do percentual de aceitação (resto-ingesta), torna-se um instrumento importante para aprimorar a gestão da alimentação escolar, garantir que os recursos financeiros sejam utilizados de maneira eficaz e minimizar o desperdício.

O desperdício de alimentos nas instituições educacionais tem conseqüências ambientais significativas, pois implica no desperdício de recursos naturais, como água e energia, além da geração de gases de efeito estufa quando esses resíduos são descartados inadequadamente. O estudo evidencia que, ao reduzir o desperdício de alimentos, é possível mitigar esses impactos negativos e contribuir para uma pegada ambiental menor. A implementação de estratégias como a compostagem de resíduos orgânicos não apenas diminui o volume de resíduos enviados para aterros, mas também promove a reutilização dos nutrientes, potencialmente em hortas escolares, fechando o ciclo sustentável do uso dos alimentos.

A gestão de sobras e resíduos alimentares nas escolas de Maratáizes requer um esforço contínuo de conscientização e educação ambiental, que envolva todos os integrantes da comunidade escolar. A combinação de ações educativas e operacionais contribui para o desenvolvimento de práticas alimentares responsáveis e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E.S.; SPINELLI, M.G.N.; ZANARDI, A.M.P. **Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição: um modo de fazer**. São Paulo: Metha, 2003. 140p.
- ALPINO, T. DE M. A. et al. Os impactos das mudanças climáticas na Segurança Alimentar e Nutricional: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 1, p. 273–286, jan. 2022.
- ALVARENGA, Marle et al (Org.). **Nutrição Comportamental: Nutrição comportamental no atendimento de crianças e adolescentes**. São Paulo: Manole Ltda, 2015. 549 p.
- ALVES, Angela Gilda et al. A utilização da entrevista aberta em pesquisa qualitativa: compreendendo a realidade humana através da fala. In: **Anais eletrônicos do I Seminário Internacional de Pesquisa em Saúde**, Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/anais-do-simpe-2018/trabalhos/a-utilizacao-da-entrevista-aberta-em-pesquisa-qualitativa-compreendendo-a-realid?lang=pt-br>> Acesso em: 10 Abr. 2024.
- ARAÚJO, E.L.M.; MARTINS, A.C.; CARVALHO, S. Sustentabilidade e geração de resíduos em uma unidade de alimentação e nutrição da cidade de Goiânia–GO. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 10, n. 4, p. 775-796, 2015.
- ARAÚJO, Lilian; ROCHA, Ada. Avaliação e controle do desperdício alimentar em refeitórios escolares no município e Barcelos. **Acta portuguesa de nutrição**, p.7/8/9-9, 2017.
- AUGUSTINI, V.C.M. et al. Avaliação do índice de resto-ingesta e sobras em unidade de Alimentação e nutrição (uan) de uma empresa metalúrgica na Cidade de piracicaba/SP. **Revista Simbio-Logias**, São Paulo, v.1, n.1, maio 2008.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa: 1977.
- BORGES, M. P., et. Al. **Impacto de uma campanha para redução de desperdício de alimentos em um restaurante universitário**. Eng. Sanit. Ambient., V.24, n.4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-41522019187411>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/sYcfbX-PXyvwRHY8XK3RzZDS/?lang=pt>>. Acesso em: 02 maio 2022.
- CARVALHO, A.T. et al. Schoolmealsprogram in themunicipalityof João Pessoa, Paraíba, Brazil: schoolmealcooks in focus. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.27, p.823-34, out./dez. 2008.
- CRESWELL, John W. **Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto**; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: ARTMED, 296 Páginas, 2010.

FERREIRA, Jessica Alves et al. Avaliação da sobra limpa e resto ingesta de um CEINF em Campo Grande-MS. **Ensaios e Ciência: C. Biológicas, Agrárias e da Saúde**, v. 16, n. 1, 2015.

Food and Agriculture Organization of the United Nations – FAO. (2013). **Food wastage footprint: Impacts on natural resources** Rome. Disponível em <<http://www.fao.org/docrep/018/i3347e/i3347e.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2024

Food and Agriculture Organization of the United Nations – FAO. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2019: Safeguarding against economic slowdowns and downturns**. Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). **Energy-smart food for people and climate: issue paper**. Roma: FAO, 2011. 66 p.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 Ed. São Paulo. Editora Atlas. S.A. 2016.

GUENTHER, M.; SOUZA, J. de M.; CARVALHO, E. E. B.; ARRUDA, G. A. de A.; SOUZA, A. T. P. de; PEREIRA, R. K. de M.; ABREU, T. M. Q.; SILVA, L. A. da. Implementação de composteiras e hortas orgânicas em escolas: sustentabilidade e alimentação saudável. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), [S. l.], v. 15, n. 7, p. 391–409, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10637. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10637>. Acesso em: 10 abr. 2024.

<https://www.scielo.br/j/bjft/a/yhXZXHzvzPTqRWJpLcVt9Bx/?lang=pt>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

JOROMIS M.M, Proença R.P.C, Calvo M.C.M. Determinantes de escolha alimentar. **Revista Nutrição**. 2008; 21(1):63-73.

LARA, Lauanda Dal Molin de Almeida; et al. Análise da adesão, aceitação e composição nutricional das refeições escolares que atendem crianças de 6 a 10 anos escolas municipais da região leste do município de Foz do Iguaçu/PR. **Revista Brasileira de Saúde e Materno Infantil**, 2019.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing Qualitative Research**. 5ª ed.Londres: Sage, 2011. 321 p.

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes**. Ed. CRV, Curitiba: 2021. 114 p.

MOURA, P. N.; HONAISSER, A.; BOLOGNINI, M. C. M. Avaliação do índice de resto ingestão e sobras em Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN) do colégio agrícola de Guarapuava (PR). **Rev. Salus**, vol. 3, n. 1, p. 15-22., 2010.

NASCIMENTO, S. G., BECKER, C., DA SILVA, F. N., CALDAS, N. V., & DE ÁVILA, M. R. Produção agroecológica e segurança alimentar e nutricional (Brasil). **Revista de Ciências Agrárias**, 42(1), 294-304, 2019.

OLIVEIRA, Karla Gomes dos Santos. **O desperdício de alimentos em serviços de alimentação**: uma revisão de literatura. Monografia (Pós-graduação em Gestão de produção de refeições saudáveis). Faculdade de Ciências da Saúde – UNB. Brasília, 2017. 57 f.

PEREIRA, J.P. et al. Qualidade das refeições oferecidas por empresas cadastradas pelo Programa de Alimentação do Trabalhador na cidade de Santos-SP. **O Mundo da Saúde**, v. 38, n. 3, p. 325-333, 2014.

RABELO, N.M.L.; ALVES, T.C.U. Avaliação do percentual de resto-ingestão e sobra alimentar em uma unidade de alimentação e nutrição institucional. **Revista Brasileira de Tecnologia Agroindustrial**, v. 10, n. 1, 2016

Ribeiro, J. M. P.; & Rocha, A. (2013). Quantificação do desperdício alimentar num centro escolar. *Alimentação Humana*, 19(1).

SAATH, K. C. DE O.; FACHINELLO, A. L. Crescimento da demanda mundial de alimentos e restrições do fator terra no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 56, n. 2, p. 195–212, abr. 2018.

SANTOS, K. L. et al. Perdas e desperdícios de alimentos: reflexões sobre o atual cenário brasileiro. *Brazilian Journal of Food Technology*, v. 23, p. e2019134, 2020.

SANTOS, K. L., et. al. Perdas e desperdícios de alimentos: reflexões sobre o atual cenário brasileiro. **Brazilian Journal of Food Technology**, V.23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-6723.13419>. Disponível em: . Acesso em: 21 abr. 2022a.

SILVA, D. C., et. al. **Controle do desperdício de alimentos em unidades de alimentação e nutrição**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo – SP, V.7, n.10, 1983-99, 2021. DOI: doi.org/10.51891/rease.v7i10.2711. Disponível em: <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2711/1094>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

TEIXEIRA, Catarina; SILVA, André Luiz Ferreira da; ALVES, Jacqueline Magalhães. Interdisciplinaridade e transversalidade na educação ambiental: Uma análise da REMEA (2010-2012). **Educação ambiental em ação**, Volume XXI, Número 86, Março-Maio/2024. Disponível em: <<https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3227>>. Acesso em 16 mar. 2024

TEIXEIRA, S. **Administração Aplicada às Unidades de Alimentação e Nutrição**. 1 ed. Atheneu. 2010.

TOMAZINI, Alex Sandro. Projeto escola verde: problemas e perspectivas. **Educação ambiental em ação**, Volume XXI, Número 86, Março-Maio/2024. Disponível em: <<https://www.revistaeta.org/artigo.php?idartigo=3227>>. Acesso em 16 mar. 2024

TORRENT, I. F., da SILVA, L. E. A., SILVA, C., DOS SANTOS, L. C., & PEREIRA, S. C. L. (2018). Desperdício de Alimentos no Ambiente Escolar. **Revista Espacios**, 39(48), 5. Unicef. (2020, 20 de outubro). Relatório Anual. Recuperado de: <https://www.renatoroseno.com.br/noticias/relatorio-unicef>.

ZUCCHINI, L. G. C. Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21057, 2021.

PRODUTOS ALIMENTÍCIOS COM FATORES DE RISCO DE INTOXICAÇÃO INSERIDOS NA MERENDA ESCOLAR DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES

FOOD PRODUCTS WITH RISK FACTORS OF POISONING INCLUDED IN SCHOOL MEALS
IN CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES

DOI: 10.29327/5478541.1-3

Carolina Tonkio¹
Luiz Augusto da Cruz Mattos²
Wandoel Mauricio Lisboa³

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo verificar sobre os produtos alimentícios com fatores de risco de intoxicação inseridos na merenda escolar, realizado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES que é de suma importância para a segurança nutricional e alimentar das crianças, visando a promoção e garantia de uma dieta saudável, minimizando os riscos para agravos relacionados a saúde devido a exposição aos produtos alimentícios ofertados na escola. O método abordado foi de forma qualitativa. A pesquisa qualitativa não usa métodos e técnicas estatísticas e descritivas, portanto é usada para discutir novas visões e conceitos baseados nos já existentes, concordar ou contestar com algo, agregando conhecimento novos onde os dados são coletados do ambiente natural e das teorias, o pesquisador é o instrumento chave e a base é teórica. (GILL, apud RIGHÊS et al, 2007). Após os levantamentos foram analisados os resultados de acordo com os dados coletados. Concluímos que não é possível ofertar uma alimentação totalmente orgânica e saudável, porém uma possível alternativa seria uma troca de alguns alimentos com maior risco potencial por alimentos de menor risco.

Palavras-chave: Alimentação; Segurança Alimentar; Agricultura Familiar.

ABSTRACT

This article aims to verify about food products with risk factors for intoxication inserted in school meals, held in the city of Cachoeiro de Itapemirim-ES, which is of paramount importance for the nutritional and food safety of children, aiming to promote and guarantee of a healthy diet, minimizing the risks for health-related problems due to exposure to food products offered at school. The method addressed was qualitatively. Qualitative research does not use statistical and descriptive methods and techniques, therefore it is used to discuss new views and concepts based on existing ones, agree or contest with something, adding new knowledge where data are collected from the natural environment and theories, the researcher is the key instrument and the basis is theoretical. (GILL, apud RIGHÊS et al, 2007). After the surveys, the results were analyzed according to the data collected. We conclude that it is not possible to offer a totally organic and healthy diet, but a possible alternative would be an exchange of some foods with greater potential risk for foods with lower risk.

Keywords: Food; Food Safety; Family farming.

1. INTRODUÇÃO

O município de Cachoeiro de Itapemirim possui 189.878 habitantes (IBGE 2010) e está situado na região sul do Estado do Espírito Santo, o qual foi fundado em 11 de novembro de 1890, às margens do rio e destacou-se pela cultura cafeeira e de cana-de-açúcar, bem como o garimpo e extração do mármore e granito, logo após expandiu no meio rural com a agricultura familiar.

A Agricultura Familiar de Cachoeiro de Itapemirim possui 170 cooperados que se beneficiam através da venda dos seus produtos alimentícios nas feiras locais, suprindo também a demanda da merenda escolar e socioassistenciais do município.

A Secretaria Municipal de Educação investiu R\$ 983 mil em produtos da agricultura em 2021, este valor corresponde a 34,5% do repasse do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para município de Cachoeiro de Itapemirim, sendo que o mínimo exigido pela legislação é de 30%. Também foi investido na aquisição produtos agrícolas através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, por meio do Programa de Aquisição de Alimentos e do Programa Compra Direta de Alimentos beneficiando 1.818 famílias.

Historicamente, Mazzilli (1987) considera que, no Brasil, a alimentação escolar teve iniciativa das próprias comunidades, era preparada nas residências e logo após levada até as escolas para serem servidas aos alunos. Isto ocorreu até meados da década de 1950.

O Programa Estadual de Alimentação Escolar – PEAEE foi Instituído pelo Decreto nº 6.037 de 19 de janeiro de 1983. No Estado do Paraná, o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná – FUNDEPAR era o órgão responsável pela operacionalização do PEAEE até o início do ano de 2007. (SUDE, 2008).

Sabemos que a infância e adolescência são claramente taxadas pelo crescimento e desenvolvimento físicos, ganho de massa muscular e estrutura óssea, sendo então necessário o aumento de nutrientes. Ao longo da vida sabemos que uma alimentação saudável é sinônimo de saúde e qualidade de vida, levando a uma significativa diminuição do risco de doenças com o aumento da imunidade, e diminuição do cansaço físico e mental (BRASIL, 2013).

Podemos também notar que uma alimentação ruim, com consumo de alimentos calóricos e processados, associada a redução da atividade física, conduzindo ao sedentarismo, causando altos danos, e prejuízos à saúde, como a obesidade, e possível surgimento de doenças crônicas não transmissíveis (SOARES, 2013).

Segundo Soares (2013) é alarmante o crescimento do índice de obesidade no Brasil, sobretudo, em crianças e adolescentes. A disponibilidade e o acesso ao alimento em casa e fora de casa, e o preparo do alimento influenciam o consumo alimentar da criança e do adolescente.

Por isso a importância de um profissional em nutrição para execução do PNAE, além de fazer os cardápios tem como função ajudar na capacitação dos funcionários auxiliando no preparo dos alimentos e nas Boas Práticas de Manipulação de alimentos.

As merendeiras por sua vez tem a responsabilidade de preparar os alimentos com total higiene e cuidado para que não ocorra contaminação.

Todavia, se houver erros na conservação, no preparo ou manuseio dos alimentos, provavelmente a ocorrerá a contaminação. Que pode ser causada pela ausência de cuidados, vejamos alguns exemplos: com utensílios, higiene local, presença de roedores, moscas, baratas, que acabam contribuindo para a presença de contaminações nos alimentos. Portanto a Segurança Alimentar sempre esteve no mundo microscópico, que, embora não possa ser visto, é muito importante para nossa vida.

Já Cabrera Trigo (1999, p.3) diz que "a higiene é manifestação do desenvolvimento da pessoa, ela é pouco cultivada em comunidades pessimistas, é motivo de inquietação e alegria em pessoas desenvolvidas mentalmente, é imprescindível em comunidades felizes e inteligentes."

Para Valeriane (2011), compreende três aspectos fundamentais: o microbiológico que estabelece às condições higiênico-sanitárias e as normas de qualidade no preparo do alimento; o nutricional, atendendo as necessidades diárias dos escolares; o sensorial, avaliado pelas características organolépticas como sabor, odor, textura e cor, sendo importante a combinação coerente dos alimentos seguindo as técnicas de preparo.

2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Segundo os dados do IBGE 2010, o município possui 11,88% da população rural e dentre os produtos oferecidos pelos agricultores da região estão incluídos os legumes, verduras, frutas e ovos, além dos produtos de agroindústrias, como pó de café, linguiça, bolos e pães.

A merenda escolar é elaborada com produtos provenientes da agricultura familiar local, que são considerados isentos de exposição a agrotóxicos e de uma rede distribuidora de alimentos, com produtos de diferentes localidades e que nos remete a uma reflexão quanto a procedência dos mesmos, tendo em vista o tipo de manejo utilizado na cultura destes produtos alimentícios e os cuidados relacionados com a segurança alimentar e nutricional. Podem ocorrer sérias consequências para a saúde dos consumidores expostos, sobretudo, as crianças que consomem a merenda escolar nas instituições de ensino municipal. Destacam-se complicações agudas e crônicas:

Aguda: ocorre quando o indivíduo é exposto a altas doses da substância. Os principais são dores de cabeça, sonolência, dores de estômago, náuseas, diarreia, irritação nos olhos, vômitos, arritmia cardíaca e até morte.

Crônica: de longo prazo, quando a vítima é exposta gradativamente a doses menores das substâncias agrotóxicas. Geralmente, os sintomas ou doenças levam meses ou até anos para aparecer e costumam ser graves como a paralisia, câncer, esterilidade e abortos.

Um terço dos alimentos consumidos cotidianamente pelos brasileiros está contaminado pelos agrotóxicos, segundo análise de amostras coletadas em todas os 26 estados do Brasil, realizada pelo Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos (PARA) da Anvisa (2011) sendo que 63% das amostras analisadas apresentaram contaminação por agrotóxicos, 28% apresentaram insumos agrícolas não autorizados para aquele cultivo e/ou ultrapassaram os limites máximos de resíduos considerados aceitáveis. Outros 35% apresentaram contaminação por agrotóxicos, porém dentro desses limites. Destaca-se também que o nível médio de contaminação das amostras dos 26 estados brasileiros está distribuído pelas culturas agrícolas da seguinte maneira: pimentão (91,8%), morango (63,4%), pepino (57,4%), alface (54,2%), cenoura (49,6%), abacaxi (32,8%), beterraba (32,6%) e mamão (30,4%), além de outras culturas analisadas e registradas com resíduos de agrotóxicos (BRASIL. ANVISA, 2011).

De acordo com o Ministério da Saúde, as intoxicações por agrotóxicos ocorrem quando há exposição a uma ou mais substâncias tóxicas, seja essa exposição intencional (tentativa de suicídio, de homicídio, de abortamento), acidental (reutilização de embalagens, fácil acesso das crianças a produtos); ocupacional (no exercício da atividade de trabalho) ou ambiental (água, ar, solo contaminados, proximidade de áreas pulverizadas, cadeia alimentar).

A Lei Federal nº 7.802 de 11/07/89, no seu Artigo 2º, Inciso I, define da seguinte forma: “Agrotóxicos e afins são os produtos e os componentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos, bem como substâncias e produtos empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores do crescimento.” (BRASIL, 1989).

Segundo o Ministério da Saúde, o Brasil é o maior consumidor mundial de agrotóxicos, sendo a agricultura a que mais utiliza essas substâncias químicas tóxicas, tais como, inseticidas, herbicidas, fungicidas, desfolhantes e dessecantes.

A identificação de numerosos estudos que comprovam os graves e diversificados danos à saúde provocados por agrotóxicos impulsiona esta iniciativa. Constatar a amplitude da população à qual o risco é imposto sublinha a sua relevância: trabalhadores das fábricas de agrotó-

xicos, da agricultura, da saúde pública e de outros setores; população do entorno das fábricas e das áreas agrícolas; os consumidores de alimentos contaminados ou seja, quase toda a população, como evidenciam os dados oficiais (ABRASCO,2015).

O uso de um ou mais agrotóxicos em culturas para as quais eles não estão autorizados, sobretudo daqueles em fase de reavaliação ou de descontinuidade programada devido à sua alta toxicidade, apresenta consequências negativas na saúde humana e ambiental. Uma delas é o aumento da insegurança alimentar para os consumidores que ingerem o alimento contaminado com insumos agrícolas, pois esse uso, por ser absolutamente irregular, não foi considerado no cálculo da ingestão diária aceitável (IDA), e esta insegurança se agrava na medida em que esse agrotóxico é encontrado em vários alimentos consumidos em nossa dieta cotidiana.

É possível entender que as ações de Educação Alimentar e Nutricional são de suma importância na sociedade, de maneira a disponibilizar conhecimentos e atitudes que levarão as pessoas a uma vida mais saudável e equilibrada.

Já o papel das escolas como um local de promoção da saúde é citado por Germano (2003, p.94):

Entende-se por escolas promotoras de saúde aquelas que se caracterizam como sendo um centro que reforça continuamente seus recursos, transformando-os em ambiente saudável para viver, aprender trabalhar, agindo em conjunto com a comunidade. Para a execução das estratégias de promoção da saúde, o papel da educação é considerado fundamental, sobretudo da educação em saúde no âmbito escolar.

Sendo assim, os alunos, ao saírem de suas salas de aula com pré- requisitos básicos de higiene e saúde, irão diretamente influenciar nos hábitos e atitudes de seus familiares, podendo fazer escolhas mais inteligentes e saudáveis à sua segurança alimentar.

Por fim, realizar identificação de fatores de risco de intoxicação por agrotóxico na merenda escolar do Cachoeiro de Itapemirim é de fundamental importância para a segurança nutricional e alimentar das crianças, visando a promoção e garantia de uma dieta saudável, minimizando os riscos para agravos relacionados a saúde devido a exposição aos produtos alimentícios ofertados na escola.

3. OBJETIVO GERAL

Apontar produtos com risco potencial de intoxicação oferecidos na merenda escolar do município de Cachoeiro de Itapemirim.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elencar os produtos alimentícios adquiridos para utilização na merenda escolar proveniente da agricultura familiar na escola;
- Verificar a procedência produtos alimentícios adquiridos;
- Identificar quais os agrotóxicos utilizados e possíveis riscos.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto à forma e a abordagem do problema a pesquisa é qualitativa. A pesquisa qualitativa não usa métodos e técnicas estatísticas e descritivas, portanto é usada para discutir novas visões e conceitos baseados nos já existentes, concordar ou contestar com algo, agregando conhecimento novos. Os dados são coletados do ambiente natural e das teorias, o pesquisador é o instrumento chave e a base é teórica. (GILL, apud RIGHÊS et al, 2007).

Em relação a classificação da pesquisa quanto a natureza ela é aplicada. Esse modelo de pesquisa objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos.

De acordo com Gill (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos e internet. O levantamento é feito por entrevistas e questionários, envolvendo interrogação das pessoas cuja opinião se deseja conhecer.

Um questionário foi elaborado e os dados coletados no setor responsável pela distribuição de alimentos na rede escolar municipal de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Em relação aos alimentos que compõem a merenda escolar produzidos pela agricultura familiar (orgânicos) foram listados os seguintes itens: alface crespa e lisa, laranja, limão, banana prata, taioba, tomate, cenoura, chuchu, vagem, mamão, batata doce, pepino, abóbora madura, repolho, cebolinha verde, salsa, banana da terra, abobrinha verde. Já na lista de alimentos da agricultura convencional estão: alho, batata inglesa, cebola, inhame, maçã, ovo, tomate, banana da terra, cenoura.

Podemos perceber que alguns itens aparecem nas duas listagens, sendo estes a cenoura e tomate, isso nos leva a crer que o produto da agricultura familiar não é suficiente para abastecer todas as escolas do município, visto que sua produção é feita em menor escala.

Ao ser questionado sobre os alimentos produzidos de forma convencional com a utilização de agrotóxicos o setor de alimentação da rede respondeu que todos os alimentos da agricultura convencional provavelmente possuem níveis desses insumos, porém não sabe especificar quais são, e sua quantidade exata. Relatou que os itens são adquiridos pela empresa terceirizada X

Alimentos que por ser de grande porte e atender a uma grande demanda, compra da Ceasa que também fornece produtos em grande escala, portanto os produtos possuem sim agrotóxicos, utilizados para produções e amadurecimento rápido e fora de época.

O setor entrevistado respondeu que consome produtos da mesma procedência dos que são ofertados nas escolas, principalmente os de agricultura convencional, visto que compra produtos de supermercado e estes também são provenientes da Ceasa. Reconhece os riscos para saúde que esses alimentos produzidos pela agricultura convencional podem produzir em longo prazo no organismo de quem os consome com frequência durante muitos anos, entre esses listou como principal o câncer, mas também existe possibilidade de desenvolver nas pessoas alergia respiratória, cálculo renal, doenças cardíacas, entre outras.

O setor entrevistado considera sim importante um cardápio composto por alimentos orgânicos, inclusive essa é uma das prioridades do setor, a busca por essa alimentação mais saudável desde a Educação Infantil, até os anos iniciais, porém se deparam com dificuldades para manter essa proposta devido grande demanda das escolas em relação ao abastecimento desses alimentos.

6. POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com Lakatos e Marconi (2002), população é um conjunto de seres animados ou inanimados que têm uma característica em comum. E amostra é a parcela selecionada da população, portanto, um subconjunto.

O público-alvo compõe profissionais atuantes no setor de nutrição da Secretaria de Educação responsável pelas escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim- ES.

7. COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados abrange dados secundários, dos quais serão usados livros, artigos e internet. E dados primários, onde a coleta será realizada através de questionários, sendo utilizado o consentimento livre e esclarecido.

Duas etapas serão consideradas: a especificação dos dados que pretendemos obter e a escolha e formulação das perguntas.

O questionário, conforme Lakatos e Marconi (2002), é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que serão respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

O questionário abrange perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Sendo que, entende-se por perguntas abertas as que permitem ao informante responder livremente usando

linguagem própria. As perguntas fechadas são as que o informante escolhe sua resposta entre duas opções, sendo elas, sim ou não. A pergunta de múltipla escolha é um tipo de pergunta fechada, mas que apresentam uma série de possíveis respostas (LAKATOS; MARCONI, 2002).

8. ANÁLISE DOS DADOS

As respostas serão codificadas, os dados tabulados e cálculos estatísticos serão realizados. Após a análise será realizada a interpretação dos dados. Pois esta, de acordo com Gill (2002, p.125), “consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente”.

O mesmo autor coloca que, para que o pesquisador evite trabalho desnecessário, a análise deve ser minuciosamente planejada antes da coleta dos dados. Num levantamento sempre é possível e desejável estabelecer esquemas básicos de análise. Portanto, a análise dos dados colhidos será planejada anteriormente a coleta dos dados.

9. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através desta pesquisa, pretendemos levar informações e conhecimentos a todos envolvidos direto ou indiretamente na educação, no que se refere a escola mencionada neste artigo. Foi possível identificar sobre a manipulação dos alimentos e suas possíveis formas de contaminação no preparo desses alimentos e também a prevenção das doenças.

Dessa forma a pesquisa enfatizou o estudo e o entendimento de como poderá ocorrer intoxicação causada por produtos contidos na merenda escolar e como se dá o entendimento da comunidade escolar sobre os potenciais riscos à saúde humana.

A procedência dos alimentos da Agricultura Familiar é considerada de menor risco de contaminação, uma vez que não são utilizados produtos agrotóxicos e materiais sintéticos no manejo destes produtos, favorecendo uma alimentação mais saudável. Por outro lado, os alimentos da agricultura convencional podem trazer efeitos deletérios pela exposição de agrotóxicos e, por sua vez, esses efeitos deletérios podem ser cumulativos.

Existe uma prioridade maior na utilização dos alimentos da Agricultura Familiar, porém são insuficientes em suprir a demanda das escolas. Os produtos orgânicos têm um custo de produção menor, por isso não conseguem abastecer as necessidades totais das escolas.

Adquirindo produtos isentos de agrotóxicos, adubos químicos ou substâncias que agri-dam o meio ambiente contribuem para uma alimentação com maior valor nutricional e menor risco de complicações. Desta forma, verifica-se um melhor desenvolvimento das crianças que utilizam a merenda escolar, rotineiramente.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto neste artigo é possível perceber que o setor responsável pelo abastecimento da merenda escolar de Cachoeiro de Itapemirim busca desde a Educação Infantil priorizar uma alimentação saudável para as crianças, tendo como base para esta o uso de produtos da agricultura familiar, que possuem alimentos orgânicos, porém se depara com a dificuldade de abastecimento devido ao grande número de unidades escolares e a menor oferta da agricultura familiar, que por produzir produtos exclusivamente orgânicos não conseguem fornecer seus produtos em maior quantidade e tempo hábil. Dessa forma, para atender a demanda o setor também precisa adquirir produtos da agricultura convencional que por sua vez faz uso dos agrotóxicos para controle de pragas e se desenvolver de forma mais rápida para assim atender essa demanda.

Devido a esses fatores concluímos que não é possível ofertar uma alimentação totalmente orgânica e saudável, porém uma possível alternativa seria uma troca de alguns alimentos com maior risco potencial por alimentos de menor risco. Para tal seria necessário buscar dentro da própria agricultura convencional os produtos que têm menor uso desses insumos nocivos.

A procura por alimentos saudáveis é considerada um modelo de produção agropecuária e agroindustrial e são fundamentais à sobrevivência de nosso planeta e manutenção da biodiversidade.

Por tanto, sabemos que todas as pessoas têm o direito ao acesso regular e permanente a uma alimentação saudável, com alimentos de qualidade nutricional e condições higiênico-sanitárias adequadas, os procedimentos referentes à segurança alimentar e nutricional a serem realizados nas escolas são de elevada importância e de responsabilidade do gestor público.

REFERÊNCIAS

ABRASCO Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Dossiê ABRASCO - Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro/ São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Intoxicação Agudas por Agrotóxicos – atendimento inicial do paciente intoxicado**. Paraná, 2018.

FUNDEPAR. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/fundepar/pnae.shtml>>. Acesso em 22/04/2022.

GILL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORNALISMO PMCI. **Desenvolvimento do Campo**. Disponível em: <https://www.cachoeiro.>

es.gov.br/noticias/produtores-rurais-receberam-r-31-milhoes-da-prefeitura-de-cachoeiro-em-2021/. Acesso em: 05/02/2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAZZILLI, R. N. **A Merenda no Dia Alimentar de Crianças Matriculadas em Centros de Educação e Alimentação do Pré-escolar**. Revista Saúde Pública, v. 21 n.4 p. 317-325, 1987.

SUDE – **Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Paraná**. CANE – Coordenadoria de Alimentação Escolar. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/dae/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=23>>. Acesso em 22/04/2022.

Resolução nº. 26 de 17 de junho de 2013. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jun. 2013. Seção 1, p. 07.

SOARES, L. R. et al **A transição da desnutrição para a obesidade**. Brazilian Journal of Surgery and Clinical, [s.l.], v.5, n.1, p.64-68, 2013–Dez/Fev 2014.

VARGAS ICS et al. **Avaliação de programa de prevenção de obesidade em adolescentes de escolas públicas**. Revista de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p.59-68. Agosto 2011.

GERMANO, Maria Izabel Simões. **Treinamento de Manipuladores de Alimentos: Fator de Segurança Alimentar e Promoção da Saúde**. São Paulo SP: Livraria Varela, 2003, 165p.

UMA BREVE HISTÓRIA DO PROGRAMA AMBIENTAL DE VIANA: RELATOS E NARRATIVAS SIGNIFICATIVAS

A BRIEF HISTORY OF THE VIANA ENVIRONMENTAL PROGRAM:
SIGNIFICANT STORIES AND NARRATIVES

DOI: 10.29327/5478541.1-4

Dhiego Mattos Costa¹
Luciano Campista Salles²
Paulo da Silva Teixeira³
Salomé Ramos de Sá⁴
Marcus Antonius da Costa Nunes⁵

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

5 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este trabalho descreve as vivências dos alunos do ensino fundamental de Viana e do Programa municipal de Educação Ambiental de Viana, analisando os conteúdos formais oferecidos pela proposta de Educação Ambiental, mas também os conteúdos não formais nos cotidianos das comunidades onde seus filhos, netos e parentes estão inseridos nas Unidades de Ensino. Através de uma pesquisa ação e das análises das rodas de conversações realizadas com alunos e professores, procuramos fazer uma escuta atenta dos procedimentos metodológicos e dos conteúdos geradores para perceber a importância da tomada de consciência sobre os problemas ambientais locais e globais, e o impacto que cada indivíduo exerce para a conservação/preservação do meio ambiente. Dessa forma, podemos concluir que programas sobre a Educação Ambiental é condição essencial para o desenvolvimento da consciência ambiental, de modo que ultrapasse os muros das escolas para alcançar e envolver todos os atores sociais, no intuito de promover melhor qualidade de vida e conservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Conteúdos formais e não formais. Consciência. Conservação. Preservação.

ABSTRACT

This paper describes the experiences of elementary school students in Viana and the municipal Environmental Education Program of Viana, analyzing the formal content offered by the Environmental Education proposal, but also the informal content in the daily lives of the communities where their children, grandchildren and relatives are inserted in the Teaching Units. Through action research and analysis of conversation circles held with students and teachers, we sought to listen carefully to the methodological procedures and the generated content to perceive the importance of raising awareness about local and global environmental problems, and the impact that each individual has on the conservation/preservation of the environment. Thus, we can conclude that programs on Environmental Education are an essential condition for the development of environmental awareness, so that it goes beyond the walls of schools to reach and involve all social actors, with the aim of promoting a better quality of life and environmental conservation.

Keywords: Environmental Education. Formal and informal content. Awareness. Conservation. Preservation.

1. INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) e seus desdobramentos aplicados a educação básica têm ganhado um espaço importante em todas as discussões planejadas em relação a conservação/preservação do meio ambiente. Cada vez mais, os órgãos competentes têm procurado associar a construção de uma consciência ambiental em nossas crianças, pois representam o futuro do mundo em que vivemos.

Embora o avanço das novas tecnologias esteve associado a degradação do meio ambiente, novas correntes ideológicas buscam alinhar o uso das tecnologias e inovações para um desenvolvimento sustentável e conservação/preservação das riquezas naturais, compreendendo a riqueza natural não só como matéria prima para a indústria e o consumo, mas antes o mundo natural onde possamos viver e existir como ser humano.

A humanidade carece de um processo educativo que direcione suas ações nos ambientes de convivência e circulação, tanto em nível local quanto global caminhando nessa perspectiva, o governo federal, estadual e municipal tem legislado em prol da educação ambiental. No ano de 1999, o governo federal instituiu a política nacional de educação ambiental (lei federal n. 9.795/1999) que foi regulamentada pelo decreto federal n. 4.281/2002, que instituiu o programa nacional de educação ambiental (PRONEA). Na mesma direção, o governo estadual instituiu a política estadual de educação ambiental (PEEA- Lei Estadual n.9.265/2009) que foi regulamentada pelo decreto Estadual n. 4.178-R/2017 e instituiu o programa estadual de educação ambiental, compreendendo às atividades desenvolvidas na educação escolar e não escolar, de forma contínua, processual, permanente e contextualizada.

Diante do contexto inquirir-se como a lei municipal de educação ambiental nº 2802/16, está sendo implementada no município de Viana através da transposição didática dos conteúdos da educação ambiental em seu curriculum e a aplicação do mesmo?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Descrever as etapas do Programa municipal de educação ambiental em Viana nas escolas públicas do ensino fundamental, caracterizando suas etapas, perspectivas e metas no currículo escolar.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrição histórica bibliográfica da educação ambiental em Viana – ES;
- Verificar as ações do Programa de Educação Ambiental em suas linhas recursos hídricos e educação ambiental no campo.

- Observar a aplicação dos conceitos de educação ambiental, em sua relação das ações particulares, locais e simplesmente justaposto com a conexão de todo objeto ou fenômeno singular a sua totalidade.

1.2. Referencial histórico da educação ambiental

No Brasil, tardiamente foi criado em 1973 pelo então presidente da ditadura militar Emílio Garrastazu Médici a Secretaria Especial de Meio Ambiente, que pertencia ao Ministério do Interior, sendo o primeiro ministério a cuidar da Educação Ambiental. A SEMA, em 1977 constituiu o primeiro grupo de trabalho para elaboração de uma proposta para a Educação Ambiental, que se estabelece sua diretriz no contexto brasileiro. Tendo a partir daí, uma maior abertura em congressos internacionais e uma preocupação e inserção dos conteúdos voltados para diversos cursos e universidades.

Ainda sobre o governo dos militares, em 1981, o presidente João Figueiredo, criou a Lei nº 6938/1981, que versa sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Em 1984 foi criado o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). Posteriormente o conselheiro do Ministério da Educação (MEC), Arnaldo Niskier, apresenta o Parecer 226/1987 para aprovação do MEC, incluindo a importância e necessidade da Educação Ambiental nos currículos das escolas como conteúdo a serem trabalhados em todos os níveis e etapas da educação básica, por meio da interdisciplinaridade e construindo as propostas curriculares nos Municípios, Estados e Distrito Federal.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, destaca em seu Art. 225, no Capítulo VI – Do Meio Ambiente, Inciso VI, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Determinando desse modo a obrigatoriedade da educação ambiental e o cumprimento dos preceitos e normas constitucionais, leis e decretos, tanto no âmbito das leis federais, como também das leis e estaduais e municipais.

Através da Portaria nº 678/1991, o MEC instituiu que todos os currículos dos diversos níveis de ensino, deveriam conter conteúdos de ensino sobre a Educação Ambiental. Em 1994, foi aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental e a edição da Agenda 21. Fundou-se também a Câmara Técnica de Educação Ambiental do CONAMA, e tendo os novos Parâmetros Curriculares do MEC, incluindo os temas da Educação Ambiental como tema transversal do curriculum. Já em 1999, foi aprovada e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ambos regulamentado pelo Decreto Federal nº 4281/2002.

A Política Estadual de Meio Ambiente, através da Lei nº 9265/1999, entra em vigor promovendo princípios e diretrizes a serem seguidos por todo Estado do Espírito Santo. Somente

algum tempo depois foi dado um suporte teórico metodológico para o direcionamento das escolas, organizações da sociedade civil e empresas privadas, por meio do Programa Estadual de Educação Ambiental, instituído pelo Decreto Estadual nº 4.178-R/2017.

A Política de Educação Ambiental em Viana foi instituída pela nº 2.802/2016, tendo como ação desta municipalidade a Educação Ambiental formal e não-formal conforme são fundamentadas por literaturas específicas. Segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura, a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais; a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; enquanto a informal e a incidental são aquelas que ocorrem ao longo da vida.

A grande importância que a Educação não formal passou a ter, é decorrente das mudanças e velocidade do mundo do trabalho imprimidas pelas novas tecnologias e processos de automação de aparelhos na produção dos bens de consumo. Inicia-se uma grande valorização nos processos de aprender ensinar em grupos e valores da cultura que se articulam com as ações dos indivíduos. Passou-se ainda, a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares (GOHN, 2011, p. 100).

Para Bianconi e Caruso (2005), a educação formal pode ser sintetizada dentro de um ensino sistematizado, organizado cronologicamente nas grades curriculares, como por exemplo, os conteúdos curriculares e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse método, diálogo com Gohn (2006), defendendo o ganho do ensinar aprender quando é realizado em espaços não formais, facilitam a mediação e a sociabilidade entre os indivíduos.

Já Jacobucci (2008), acredita que é primordial desenvolver a iniciação científica sem cair em um reducionismo e no negacionismo dos conceitos científicos, filosóficos e tecnológicos, oportunizando uma cultura científica que forma os cidadãos a participarem da conversação científica e filosófica, com conhecimentos da linguagem científica e seus desdobramentos no cotidiano da vivência dos indivíduos. Devendo-se também enfatizar as formações de professores que agem nos ambientes formais e não formais, para que se capacitem a oferecer esses conhecimentos da cultura científica com os saberes populares, com o objetivo de alinhar esses conhecimentos na participação e cidadania dos indivíduos.

Jacobucci (2008), enfatizam em seus estudos teórico-empírico, que a prática dos pedagogos deve exceder os muros da escola, com um sentido de atuação em processos educativos não escolares, em organizações não governamentais e em espaços não formais. Esses espaços educativos não formais em uma perspectiva de uma educação libertadora e autônoma de Paulo Freire, são enfatizados por Franco e Molon (2006) como um processo de uma educação libertadora e emancipatória, compreendida em uma concepção de mundo na qual os indivíduos sejam um ser-no-mundo e não um ser-do-mundo.

1.3. Programa municipal de educação ambiental - Viana/ES

A justificativa do Programa Municipal de Educação Ambiental do município de Viana/ES, está em conexão com um dos temas da atualidade, bem como o reconhecimento necessário a educação ambiental relacionada a todos os vetores de degradação ambiental e seus impactos na natureza e na vida do ser humano.

Nesse contexto da intervenção do ser humano na natureza e suas consequências para a manutenção da qualidade de vida e da existência no planeta, torna-se necessários uma grande reflexão dos conhecimentos adquiridos ao longo da história e sua possível crítica através da educação ambiental.

Assim visa o Programa, adquirir uma consciência ambiental que esteja engajada com a transformação do planeta sem que haja um prejuízo para toda espécie humana, acreditando-se que toda e qualquer ação individual possa refletir nas ações coletivas, de forma que a tomada de consciência ambiental ultrapasse os muros das escolas e alcance toda comunidade local e global. Essa tomada de consciência ambiental está amparada pelos conhecimentos adquiridos ao longo da história, mas também a compreensão crítica da própria revolução do conhecimento, do iluminismo e da revolução industrial, que ao mesmo tempo em que melhoram a linha de produção de bens materiais, trazem também outros problemas de ordem ambiental, social e econômica.

Pensando neste contexto de uma educação formal e não formal, a educação ambiental visa alcançar seus objetivos de consciência e transformação de atitudes e opiniões ampliando cada vez mais as ferramentas para o estabelecimento de práticas ambientais que visem a conservação do meio ambiente e o menor impacto na natureza, desta forma, procura conscientizar sobre a importância do desenvolvimento sustentável em todos os atores sociais que estejam envolvidos na comunidade e não somente nas escolas.

Dentro do Programa de educação ambiental de Viana, a administração municipal criou o Plano Gestão de Resíduos Sólidos em 2021, traçando diretrizes com o objetivo de melhorar e otimizar a destinação dos resíduos sólidos produzidos no município, melhorando a qualidade de vida da população, em especial, os munícipes que vivem em área de risco de alagamentos ou sobrevivem da reciclagem dos materiais passíveis de reaproveitamento, como a Associação de Catadores – ASCAMAVI.

Tendo como eixo norteador a Lei 2802 de 21 de outubro de 2016, a política municipal de educação ambiental – PMEVA, os profissionais de educação foram submetidos a jornadas de formações continuadas para incorporação nos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais essa nova realidade de educação ambiental. Em 2019, a educação ambiental torna-se eixo estruturante com a inclusão dos objetivos, promoção e desenvolvimento das competências de sustentabilidade.

Importante citar que a Lei Federal 12.305 de 02 de agosto de 2010 define alguns conceitos primordiais para aplicação do Plano municipal, como: destinação de resíduos que inclui a reutilização, a reciclagem, a compostagem, a recuperação e o aproveitamento energético, entre outras destinações. Tais conceitos são amplamente aplicáveis na realidade escolar, seja nas atividades teóricas ou inseridas no cotidiano escolar.

Em consonância com o tema abordado, a proposta curricular municipal de Viana, onde a Lei 2.706 de 20 de janeiro 2015 que institui o Rio Jucu como símbolo oficial do município, nos permite antevê a importância desprendida para administração municipal em relação ao tema abordado. Com grande discussão em 2023, a partir das intensas chuvas que acometeram o município, causando prejuízos materiais e perdas afetivas, a Semana das Águas, presente no currículo escolar do município, trouxe a comunidade local para o foco da discussão tão presente e necessária em seu cotidiano. Com localidades atingidas por deslizamentos de terras, transbordamento de rios, aliados às condições precárias de moradias, falta de saneamento e drenagem adequada, os bairros mais carentes compõem o foco principal dessas discussões.

No ano de 2023 aproveitando os eventos pedagógicos realizados durante a Semana das Águas, chamamos à atenção para um tema de suma importância e que tem sido alvo de discussões no mundo inteiro, tornando-se um grande desafio para toda a humanidade: as mudanças climáticas. Segundo a Organização das Nações Unidas – ONU, as “mudanças climáticas são transformações a longo prazo nos padrões de temperatura e clima”. Essas alterações são ocasionadas por processos naturais e pela ação humana, e uma das principais consequências dessas alterações é o aumento do nível pluviométrico em determinadas regiões.

Atividades desenvolvidas: foi realizado pela Prefeitura municipal de Viana um concurso com o tema “Acelerando Mudanças – Seja a mudança que você deseja ver no mundo” com alunos participantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I das escolas urbanas, Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Escolas Cívico-Militares, e Escolas em Tempo Integral (PROETI), regularmente matriculados nas Unidades de Ensino da rede pública do município de Viana. As inscrições foram realizadas através de preenchimento de formulário eletrônico pelo aluno participante, com o Período de inscrições de 22 de março a 20 de abril de 2023. Foi permitida a inscrição de 1 (uma) frase por aluno sem limite de inscrição por turmas. A produção das frases deverá ter relação com o tema deste concurso. A frase deverá ser trabalho original do (a) participante e não poderá ter sido previamente publicada ou premiada, as frases inscritas foram de livre escolha dos interessados, mas a Comissão Julgadora do presente Concurso tem o direito de desclassificar frases que já tenham sido registradas.

Junto a essas atividades teve também o VII concurso de desenho, onde os alunos da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental regularmente matriculados nas unidades de ensino da rede pública do município de Viana fizeram desenhos com o tema: O que podemos fazer para

ajudar a solucionar o problema da poluição plástica? As regras estabelecidas para a participação no concurso foram: 1) O tema estabelecido foi “Solução para a poluição plástica”; 2) O tema abordado estava em conformidade com o estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), permitindo uma visão ampla sobre o Meio Ambiente. 3) A atividade objetivou estimular a reflexão e ações relacionadas ao Dia Mundial do Meio Ambiente por meio da promoção de concurso de desenho. 4) Os participantes do concurso foram os alunos das séries finais da Educação Infantil (Grupo 4 e Grupo 5) e do 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados nas Unidades de Ensino da rede pública do Município de Viana. 5) A participação no concurso, exigiu a produção, de forma presencial, sob orientação do(a) Professor(a) regente.

O tema foi trabalhado em sala de aula, por meio de propostas pedagógicas, fazendo referência ao tema proposto no concurso. 6) Foi estabelecido regras específicas para elaboração do desenho respeitando a individualidade de cada um e ética coletiva. 7) A Comissão Avaliadora realizou a avaliação e seleção dos trabalhos de acordo com as categorias estabelecidas e premiou o primeiro, segundo e o terceiro lugar cada uma delas. Foram considerados para os desenhos os aspectos de criatividade, originalidade e coerência, temática, organização e aspecto geral do desenho.

2. METODOLOGIA

Nossos fundamentos teóricos e metodológicos são os estudos realizados pelos alunos e pelo programa de uma linha da proposta de Educação Ambiental, com os cotidianos e uma pesquisa das narrativas, para problematizarmos uma experiência do Programa de Educação Ambiental de Viana, bem como as práticas pedagógicas que envolvem a educação formal e não formal, com ênfase nos diálogos e conhecimentos produzidos coletivamente.

Para trazermos tais problematizações, acreditamos que através da ética e da política em uma escrita onde possamos captar a originalidade e o compromisso das ações individuais e coletivas, mas também a conscientização da importância de conservação e preservação do meio ambiente, pois de acordo com o professor Reigota em seu livro *Ecologistas* (1999, pag.84), “a narrativa tem sempre um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular. A partir do momento em que ela passa a ser relatada, a ficção vai se tornando presente”..

Neste sentido, as experiências e vivências do Programa de Educação Ambiental de Viana, que envolvem o aprender e ensinar dentro e fora das escolas, são apresentados em forma de narrativas originárias, o que são capazes de reconhecer a cultura popular e os distanciamentos que fazem parte dos espaços acadêmicos, por ser considerado por estes sem validade científica e epistemológica. Desta forma, “a elaboração das narrativas ficcionais está relacionada com dois outros critérios menos científicos e literários: o compromisso ético e a pertinência temática” (REIGOTA, 1999, p. 84).

Aceitamos como Alves (2003, p. 6), ao dizer que: “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas”, com as quais neste trabalho, não são meros dados brutos transformados em conhecimento, mas antes acreditamos na originalidade e na capacidade ficcional junto a elas criando uma rede de relações e saberes do cotidiano vivenciado.

Mostramos o Programa de Educação Ambiental em uma de suas abordagens, realizados nos cotidianos escolares através de uma proposta curricular norteadora, que potencializam diálogos e ações com a comunidade e as escolas, com seus problemas ambientais locais, visando a aproximação de tais temas e sua conscientização para a transformação e conservação/preservação não só local bem como de todo planeta.

Durante os meses de julho e agosto de 2023, nossa pesquisa foi a campo para analisar os procedimentos realizados em algumas escolas do município de Viana, no que tange a aplicação do Programa de Educação Ambiental de Viana. Importante ressaltar que a pasta da educação projetou a execução do Programa em escolas específicas levando em consideração suas particularidades locais. De antemão, nossa intervenção teve como diretriz, as orientações pedagógicas realizadas pelo trio gestor, em especial, o setor de pedagógico, suas prioridades, objetivos e busca por resultados na prática.

Deste modo, problematizando dois modos diferentes de Educação Ambiental formal e não formal, buscando através do Programa Ambiental de Viana, alcançar outras presencialidades nos cotidianos de toda comunidade inserida na questão do desenvolvimento sustentável e conservação/preservação do meio ambiente.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1. Narrativas dos alunos da educação fundamental

Foram realizadas rodas de conversas com os alunos que participaram da realização do concurso “Acelerando Mudanças – Seja a mudança que você deseja ver no mundo”, com alunos participantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental I e também o VII concurso de desenho com os alunos da pré-escola até o 3º ano do ensino fundamental, objetivando junto aos alunos compreender através dessa pesquisa qualitativa, as narrativas dos alunos com vistas a apropriação dos conteúdos da EA.

Os alunos do 4º e 5º ano fizeram um relato da experiência vivida por eles a partir do tema sugerido “Acelerando Mudanças - Seja a mudança que você deseja ver no mundo”, os alunos disseram que a partir do tema gerador proposto pelo concurso, fez com que eles comessem a pensar nos problemas ambientais de suas comunidades e também a refletirem sobre suas próprias ações no dia a dia, assim perceberam que suas ações no cotidiano de suas comunidades estavam fazendo a diferença conforme foi relatado pela maioria.

Houve também relatos a respeito do desastre natural das enchentes de Viana em dezembro de 2022, que embora seja um fenômeno natural, ainda sim existem relações com o modo de vida dos seres humanos no planeta. Uma das questões salientadas pelos alunos foram o aquecimento global, o interesse pelo conhecimento do efeito estufa e a camada de ozônio, e o que os seres humanos podem fazer para evitar essa aceleração do aquecimento global.

Outro fator abordado foi a importância dos resíduos sólidos e do lixo, fazendo com que eles percebessem a necessidade de saberem para onde vão esses resíduos, se são destinados para o aterro sanitário ou lixões, e também como são feitas a reciclagem dos diversos materiais.

3.2. Narrativas de um professor da escola de ensino fundamental

No começo da implementação do Programa de Educação Ambiental no município de Viana, todos nós fomos atraídos pelos seus temas geradores, uma vez que o processo de aprenderensinar se passa necessariamente pelo aprender para depois ensinar, e também a tomada de consciência do papel de mediação para o despertar de uma consciência ampla e coletiva.

Isso acontece de fato, pois todos nós sentimos o peso do desequilíbrio ambiental como se fosse uma consequência de nossas próprias ações na natureza, e percebemos a resposta da natureza quase que de forma mística em seus “castigos” naturais. Acaba que com isso passamos a questionar a queda dessas estruturas naturalistas, de forma que começamos a pensar as grandes transformações geológicas e qual é o impacto que nós seres humanos estamos fazendo ao tratar a natureza somente como uma matéria prima que sirva para o desenvolvimento da civilização e o progresso.

Então esse questionar a partir da EA, não é somente um processo para os alunos de forma conceitual, mas envolve a todos nós em uma igualdade de fazeres e de mudanças de hábitos que geram o despertar da consciência sobre o meio ambiente.

Estudando o livro recentemente editado pelo pensador e autor dos povos originários Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, no qual o mesmo pergunta: “Somos mesmo uma humanidade?” (KRENAK, 2019, p. 10). A nossa própria existência no planeta para que possamos estar vivos, necessitamos de explorar e transformar a natureza, desta forma, somos os principais responsáveis pela degradação do planeta, alteração dos ecossistemas, poluições dos oceanos, rios e atmosferas, comprometendo cada vez mais a nossa própria vida, mas também das outras espécies animais e vegetais.

Também nos faz refletir de forma crítica toda nossa ação enquanto ser-no-mundo, e não apenas ser-do-mundo, essa distinção nos leva ao um aprofundamento de que a tomada de consciência dos problemas ambientais está inserida em uma totalidade da vida e dos seres hu-

manos, e isso se passa ao longo de todo processo de nossa própria história e desenvolvimento civilizatório, pois está associado ao modo como habitamos o mundo.

Podemos pensar que somos processo da história humana, e como processo dessa história fazemos parte da construção dela e dos aparelhos que aceleraram as mudanças, então somos o produto da era moderna, que podemos chamar de renascimento a grande mudança estrutural da idade média e os seus meios de produção para idade moderna. Pois foi dentro dessa esfera do progresso civilizatório que se deu as possibilidades da revolução industrial, e a promessa do uso dos aparelhos em substituição a mão de obra humana e otimização da produção em larga escala.

Diante de tantas provocações do Programa de Educação Ambiental, desenvolvemos várias ideias sobre os temas geradores podendo pensar a prática das propostas para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos, oportunizando rodas de conversas e até mesmo aulas de campo, para conhecermos melhor os conteúdos e também os processos do aprenderensinar a EA.

Os alunos optaram em participar do concurso “Acelerando Mudanças – Seja a mudança que você deseja ver no mundo” e o VII Concurso de desenho, aceitando o desafio de refletirem sobre as questões ambientais com criatividade e originalidade, respeitando sempre as pessoas e as regras do programa.

Esses trabalhos desenvolvidos pelos alunos, trouxeram experiências e vivências próprias, possibilitando a criatividade e originalidade no desenvolvimento dos concursos e acabaram por contribuir não só do ponto de vista da educação formal, mas também não formal, pois ao levarem essas tarefas para casa, envolveram também seus familiares, amigos e toda comunidade do entorno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de resíduos sólidos gera para as instituições e toda sociedade em geral benefícios valiosos como a diminuição da exploração dos recursos naturais, diminuição da poluição do ar, água e solo, redução do volume de resíduos encaminhados aos aterros sanitários prolongando a vida útil dos mesmos, geração de emprego e renda para os catadores de materiais recicláveis e diminuição dos gastos com a limpeza pública. A escola configura-se em um enorme laboratório para a transformação dessa realidade socioambiental a partir da educação ambiental do público escolar e, por consequência, da comunidade de seu entorno.

A Educação Ambiental é essencial para que a sociedade, por meio do conhecimento e da contextualização da realidade, possa definir as melhores formas de agir e intervir no meio ambiente. Os problemas ambientais e suas causas são resultados, principalmente, da ação humana e, por isso, a formação e a informação são fundamentais.

Pensando no contexto da educação formal e não formal, o Programa apresenta-se como uma ferramenta para o desenvolvimento de práticas ambientais sustentáveis, significativas e relevantes, tanto em ambientes escolares quanto nos diversos espaços educadores, que promovam a ampla participação social. Todos os atores sociais são responsáveis por uma melhor qualidade de vida e conservação do meio ambiente, sendo a Educação Ambiental condição essencial para seu desenvolvimento.

Ressaltamos aqui alguns aspectos relacionados com a degradação ambiental e os problemas globais que afetam as comunidades locais, visando sempre o diálogo e o aprender ensinar, com os movimentos de uma educação que ultrapasse os muros das escolas. Possibilitando deste modo, que mesmo sendo afetados pelas transformações climáticas e ambientais, possamos contribuir com os processos pedagógicos, estimulando a dialogicidade e a conscientização de que todos são importantes no processo de criação potencializando a transformação das atitudes negativas, para que possam contribuir na conservação/preservação do meio ambiente.

Enfatizamos que os saberes das comunidades com o cotidiano das escolas mediados pelo diálogo potencializam saberes que não são exclusivos das escolas. Destacamos assim, que mesmo sabendo dos grandes problemas e desafios ambientais que afligem as comunidades locais e globais, e das incertezas de ordem social e econômica, relacionados as práticas de desenvolvimento sustentável e da conservação/preservação do meio ambiente, ainda há possibilidade de efetuarmos uma educação ambiental e realizar práticas pedagógicas que esteja relacionada com os diversos problemas ambientais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Praticante pensante de cotidianos. **Organização e introdução:** Alexandre Garcia e Inês Barbosa de Oliveira; Textos selecionados de Nilda Alves. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ALVES, Nilda. Sobre o movimento das pesquisas nos, dos, com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação Não Formal. **Cienc. Cult.** v. 57 n. 4 São Paulo, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA:** documento básico. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**: Lei nº 9.795/99 Brasília 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso: em 29 jul. 2023.

FRANCO, Jussara B.; MOLON, Susana I. Espaço educativo não formal: ensinando e aprendendo em uma perspectiva socioambiental e de classe. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v.17, 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3023>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBUCCI, Daniela Franco C. Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a Formação da Cultura Científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 8, p. 55-66, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso em: 04 ago. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras. 2019.

REIGOTA, Marcos. **Os ecologistas**. São Paulo: Edunisc, 1999.

VIANA. **Decreto Municipal nº 87, de 14 de abril de 2021**. Institui o Programa Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/viana/decreto/2021/9/87/decreto-n-87-2021-institui-o-programa-municipal-de-educacao-ambiental-e-da-outrasprovidencias?q=Programa+educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental>. Acesso em: 21 jul. 2023.

VIANA. **Lei Municipal Nº 2802, de 21 de outubro de 2016**. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e o Sistema Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/viana/lei-ordinaria/2016/281/2802/lei-ordinaria-n-2802-2016-institui-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-o-sistema-municipalde-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias?q=2802>. Acesso em: 7 ago. de 2023.

VIANA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Pedagógica Gerência de Projetos e Políticas Educativas Gerência de Projetos e Políticas Educacionais. **Lei nº 2.802, de 21 de outubro de 2016**. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e o Sistema Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://diariomunicipales.org.br/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fdiariomunicipales.org.br%2Farquivos%2Fedicoes%2F1477058137_Edicao_620_assinado.pdf#page=164. Acesso em: 2 ago. 2023.

TECENDO A IMAGINAÇÃO LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

WEAVING LITERARY IMAGINATION IN EARLY CHILDHOOD:
THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN CHILD DEVELOPMENT

DOI: 10.29327/5478541.1-5

Eloiza Ceccon Calvi¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esse artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Literatura de Berço: Estratégias de Leitura com Livros Infantis de Imagens”. A pesquisa tem como objetivo compreender como os professores de uma creche no município de Presidente Kennedy-ES, realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos na sala de Berçários I de forma a contribuir para o nascimento e construção de um leitor desde a primeira infância. Para alcançar esse objetivo, far-se-á a abordagem desse tema com a necessidade de se trazer à discussão a importância da leitura literária, para tanto a revisão da literatura conta-se principalmente com a colaboração das autoras para somarem as nossas discussões, Renata Junqueira de Souza e Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019) e Solé (1988), que trazem com excelência suas contribuições acerca de estratégias de leitura na Educação Infantil e a importância do uso da leitura de literatura na primeiríssima infância.

Palavras-chave: Primeira Infância. Leituras Literárias. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's dissertation entitled “Literatura De Berço: Strategies for Reading with Children's Picture Books”. The research aims to understand how teachers at a daycare center in the city of Presidente Kennedy-ES mediate the reading of literature with babies and young children aged 0 to 3 years in the Nursery I classroom in order to contribute to the birth and development of a reader from early childhood. To achieve this objective, this theme will be approached with the need to bring to the discussion the importance of literary reading, for this purpose the literature review relies mainly on the collaboration of the authors to add to our discussions, Renata Junqueira de Souza and Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019) and Solé (1988), who bring with excellence their contributions on reading strategies in Early Childhood Education and the importance of using literature reading in early childhood.

Keywords: Early Childhood. Literary Readings. Reading Strategies.

1. INTRODUÇÃO

As práticas de leitura na Educação Infantil são multifacetadas, desde contar histórias com entusiasmo até criar cantos de leitura atraentes, cada estratégia é uma oportunidade de estimular a imaginação e a curiosidade das crianças. Introduzir livros com ilustrações vibrantes, incorporar música e dramatização às narrativas e permitir que as crianças manuseiem os livros são métodos que geram engajamento e interesse pela leitura.

Os desafios são variados, desde a diversidade de habilidades linguísticas até as diferentes experiências prévias de cada criança com a leitura. Adaptar as práticas para atender às necessidades individuais é um desafio constante. Além disso, a falta de recursos adequados, tanto em quantidade quanto em variedade de livros, pode limitar a experiência de leitura das crianças.

Integrar a leitura ao cotidiano, seja através de atividades lúdicas, como contação de histórias e teatros, ou de forma mais estruturada, com momentos específicos para a leitura individual e em grupo, é fundamental. Além disso, estimular a criatividade das crianças por meio da escrita e ilustração de suas próprias histórias promove um envolvimento mais profundo com a leitura. Assim o interesse da pesquisadora para investigações mais aprofundadas na área de leitura na educação infantil, especialmente com um foco na acessibilidade aos livros e no desenvolvimento de estratégias de incentivo à leitura desde a infância.

Sabe-se que os bebês e as crianças da primeira infância ainda não leem convencionalmente, mas também sabemos que a leitura consiste em uma complexa atividade de interpretação e compreensão. Ler vai muito além da decodificação, é compreender o que foi lido; pode-se dizer que quem não compreende, não lê, ou seja, “aprender a ler é aprender a construir sentido”, o que implica que o leitor é ativo nessa construção. Em outras palavras, ao buscar sentidos e significados para o que lê o leitor, independentemente de sua idade, constrói e reconstrói a partir de suas próprias vivências e aprendizados. (CHARMEUX, 2000, p. 89).

De acordo com Cagliari (2001) a importância de a estimulação ser proporcionada o mais cedo possível está ligada ao fato de que, nos dois primeiros anos de vida é que ocorre o maior desenvolvimento do cérebro, sendo fundamentais as experiências pelas quais a criança passa nesse período. Deste modo, se pode afirmar que se os professores que atuam nas salas de berçário se dispõem a proporcionar o contato com livros e a literatura mesmo que de forma oral para os pequeninos, de maneira prazerosa e significativa nessa primeira fase da infância, estará contribuindo com a formação em potencial no futuro de pequenos leitores para nossa sociedade que hoje possui grande carência nesse aspecto.

Por meio do encantamento literário uma possibilidade de serem vistas, notadas e compreendidas como indivíduos pensantes e capazes, independentemente de sua idade, de suas necessidades fisiológicas, mentais e emocionais que não pode e nem deve ser maior do que sua chance e oportunidade de aprender.

Na educação infantil, principalmente em bebês e crianças de 0 a 3 anos, o espaço e as oportunidades de leitura podem ocupar as rotinas pedagógicas infantis, favorecendo o nascimento de leitores e ajudando a superar às expectativas de muitos professores e até de familiares. Relaciona-se com as áreas subsequentes da escrita e da leitura, pois a leitura é importante para a formação do cidadão e a construção dos temas.

Entretanto sabe-se que a literatura infantil é capaz de ajudar as crianças a entender diferentes aspectos de sua formação. Quando se fala em educação infantil é quase impossível não falar de literatura, voltada para essa faixa etária.

2. TECENDO A IMAGINAÇÃO LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A primeira infância é um período decisivo de descobertas, desenvolvimento e formação de habilidades fundamentais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida. Nessa fase, é indispensável considerar não apenas as necessidades básicas das crianças, mas também o estímulo adequado para promover um desenvolvimento saudável e integral. Entre os diversos elementos que influenciam positivamente esse processo, destaca-se o papel essencial da literatura infantil.

Na concepção de Vigotski (1996), ao tecer a imaginação literária na primeira infância, estamos diante de uma ferramenta poderosa para nutrir o crescimento emocional, cognitivo e social das crianças. A literatura infantil não se limita apenas à transmissão de histórias e informações, mas também proporciona um espaço de exploração, imaginação e reflexão. Nesse contexto, é importante compreender como a literatura infantil se torna um catalisador para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação de identidade, valores e conceitos desde os primeiros anos de vida.

É indispensável respeitar o tempo e espaço do bebê percebendo-o como ser ativo no método de ensino literário, no entanto, a literatura na primeira infância também é carregada de sentidos, valores e conceitos. Explora a imaginação e a criatividade, favorecendo a estruturação do pensamento e, por isso, tem sua importância tamanha como qualquer outro gênero literário. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde, de alguma forma, aos anseios do pequeno leitor, que se identifica com ela. Assim, faz-se necessário trabalhar o imaginário e a fantasia desde cedo ainda quando bebês, por meio da literatura infantil.

Para Modesto Silva e Souza, (2019), é pela linguagem verbal nos comunicamos e interagimos com os demais, sendo assim, ela é constitutiva do bebê e da criança como ser humano. Justamente por isso, as práticas de leitura e a utilização da literatura infantil com crianças ainda pequenas são temas que permeiam inúmeros estudos de pesquisadores das áreas de linguagem e de educação.

Todavia, nem sempre é explorada desta forma na educação infantil ao explorar o papel da literatura infantil no desenvolvimento infantil durante a primeira infância, destacando sua influência na imaginação, na criatividade e na estruturação do pensamento das crianças (BRITTO, 2011)

Assim Suassuna (1998) considera a literatura como algo extremamente fundamental na construção de um sujeito, como forma de conhecimento do homem, da história, de como ver o mundo, e não simplesmente de um prazer estético. Para ele e o que deveria ser para todos a literatura é um objeto de condição humana que amplia o nosso universo e é a melhor orientação para compreendermos os seres humanos, pois ela tem o poder de agir na sociedade, ela é o testemunho da história.

A oferta da literatura é e precisa ser um direito básico do ser humano, uma primazia, pois tem o poder de nos desenvolver à medida que precisamos para viver em harmonia. Nesse sentido Modesto Silva e Souza (2019) afirmam disso depende sua formação como leitora, pois mesmo quando não alfabetizadas podem e devem compreender o que “leem”. E caso não tenham compreensão, é função docente ensinar a construí-la por meio da mediação pedagógica.

3. SEMEANDO A LEITURA DESDE O BERÇO: O PODER TRANSFORMADOR DA LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A jornada da leitura tem início muito antes do que imaginamos, e a semente desse hábito tão enriquecedor é plantada desde os primeiros momentos de vida. A leitura de berço não se trata apenas de histórias encantadoras ou de páginas coloridas; é o alicerce para o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico dos bebês.

O contato precoce com a literatura estimula a imaginação e também permite que o bebê construa conhecimento sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si mesmo. É também um recurso que oferece elementos para construir seu mundo simbólico, o que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Sendo assim, a relação com livros e leitura contribui para o desenvolvimento integral do bebê, conforme destacam Vigotski (2009), Reyes (2010) e Lopez (2016), dentre outros estudiosos da área.

Nesses primeiros estágios, as palavras são sussurros que acalentam, as imagens são janelas para um mundo novo, e cada livro se torna um portal para a descoberta e a conexão. Assim, a importância vital da leitura desde a mais tenra idade, destacando como esse contato inicial com os livros molda não apenas leitores, mas também mentes curiosas e imaginativas, fundamentando a base para uma vida inteira de aprendizado e apreciação pela leitura.

De acordo com Reyes (2010), as interações envolvendo leitura e bebês podem iniciar mesmo antes do nascimento, quando a gestante se envolve em atividades como leitura em voz alta e cantar para o feto. Durante esse período, as experiências do feto estão predominantemente associadas aos sons, incluindo as batidas do coração materno e outros ruídos do ambiente. À medida que a audição se desenvolve nas primeiras semanas intrauterinas, o feto passa a perceber novos sons e a diferenciar a voz da mãe das demais ao seu redor. Embora ainda não compreenda o significado do que é dito ou cantado, a exposição a histórias, canções e formas literárias nesse estágio gestacional pode influenciar o desenvolvimento integral do bebê. Essas experiências iniciais, mesmo sem a interpretação de conteúdo específico, desempenham um papel crucial nos estágios iniciais da formação do bebê.

Dessa forma, ao nascer, o bebê já é capaz de reconhecer a voz materna, e essas experiências iniciais com a leitura contribuem significativamente para reforçar os laços emocionais entre mãe e filho. Esse processo é fundamental para que a criança comece a distinguir diferentes sons, construindo gradualmente sua habilidade de compreensão e comunicação verbal. Simultaneamente, a mãe desenvolve a capacidade de interpretar os sinais do choro do bebê, permitindo-lhe atender às suas necessidades, dando início a um elo comunicativo crucial entre eles (LÓPEZ, 2016).

Dessa forma, é possível afirmar que uma relação afetiva precoce se estabelece entre o mediador, o livro e o bebê. Conforme mencionado por Reyes (2010), os momentos de leitura compartilhados com bebês criam um "ritual" que se configura como um "triângulo" composto pelo bebê, o mediador e, simultaneamente, exploram um terceiro elemento: o livro. Essa interação estabelece uma ponte fundamental para a compreensão de si mesmo e do outro, mediada por afetos, promovendo um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

4. EXPLORANDO A INTERAÇÃO ENTRE BEBÊ, MEDIADOR E PROCESSO CRIATIVO: CONHECIMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

A teoria de desenvolvimento e aprendizagem infantil, fundamentada nos estudos de Vigotski (2009). O autor enfatiza o papel crucial da linguagem, especialmente a linguagem literária, no progresso da memória, imaginação, emoção e linguagem da criança. Vigotski (2009) dedicou longos períodos de estudo para compreender a relação entre imaginação e criatividade na infância, conduzindo pesquisas que visavam analisar o desenvolvimento oral e cognitivo das crianças.

De acordo com Vigotski (2009), antes mesmo de dominar a linguagem oral, a criança demonstra habilidade para solucionar desafios práticos e utiliza ferramentas disponíveis para alcançar seus objetivos. Mesmo sem a aquisição da linguagem falada, bebês recorrem a expressões verbais como choro e riso, não apenas para alívio emocional, mas também como formas de comunicação, especialmente interpretadas pelos adultos para compreender as intenções da criança.

Mediar significa atuar como intermediário em um processo de comunicação ou interação, facilitando a compreensão e a resolução de conflitos ou dificuldades entre as partes envolvidas. A mediação pode ocorrer em diversos contextos, incluindo o social, familiar e educacional. Oliveira (2022) esclarece que a “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2022, p. 26).

Na educação infantil, a mediação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O professor age como mediador, facilitando o processo de aprendizagem através de intervenções planejadas que ajudam as crianças a construir conhecimentos e habilidades, incentiva a criança a pensar de forma crítica, questionar e explorar novas ideias e conceitos.

Lajolo (2001) enfatiza que o professor atua como um intermediário essencial que facilita a aprendizagem dos alunos através de intervenções pedagógicas planejadas e estratégicas. O professor mediador estimula o pensamento crítico e a reflexão nos alunos, ajudando-os a construir conhecimento de maneira mais autônoma e profunda.

O debate sobre o professor mediador tem ganhado relevância em razão de a mediação ajudar as crianças a encontrarem soluções por conta própria, promovendo a autonomia e a confiança. A mediação cria um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sentem à vontade para expressar suas emoções e pensamentos. Auxilia na resolução de conflitos entre as crianças, ensinando habilidades sociais importantes como empatia, comunicação eficaz e cooperação.

Dessa forma, observa-se o surgimento do professor mediador na promoção da aprendizagem colaborativa, onde as crianças aprendem umas com as outras através de atividades em grupo e projetos conjuntos, ajuda a contextualizar o conhecimento, relacionando-o com a experiência e o cotidiano das crianças, o professor mediador reconhece as diferenças individuais das crianças e adapta as estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada uma, garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizagem.

Diante de tal contexto, observa-se que a mediação no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil é essencial para criar um ambiente de aprendizagem ativo, inclusivo e acolhedor. Ela ajuda a promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, preparando-as para os desafios futuros.

5. EXPLORANDO O MUNDO DA LITERATURA INFANTIL COM LIVROS DE IMAGENS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

É na primeira infância, que as crianças aprendem a simbolizar, e simbolizar é à base da experiência de pensamento Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva; Renata Junqueira de Souza, (2019), falam que na primeira infância, que o bebê mais aprende e de forma extraordinária. De uma semana para a outra, o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e de linguagem das crianças passam por mudanças significativas. Portanto, nos primeiros três anos após o nascimento do bebê, os adultos que com ele convivem devem ler, cantar, recitar e contar muitas histórias para ele. As autoras complementam dizendo que o bebê no início de sua vida, não pode ser avaliado somente com um ser biológico, necessitando exclusivamente atender as suas necessidades vitais.

A leitura de imagens na primeira infância pode ser estimulada em vários ambientes, essencialmente se forem aguçados os cinco sentidos das crianças, atendendo suas necessidades emocionais e físicas, podendo ser esses ambientes como a casa, oferecendo ocasiões agradáveis no quarto, na cozinha, na sala e até mesmo no jardim, ou até mesmo em espaços sociais como parques, escola onde será proporcionado experiências literárias (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Em meio às oportunidades de oferecer o mundo de histórias para os pequeninhos estão à enunciação do texto escrito do jeito que ele está impresso no livro e com o apoio nas mãos do professor; a recontagem da narrativa pode ser feita usando as próprias palavras do mediador e diferentes recursos (como instrumentos musicais, bonecas e outros objetos) (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Segundo Reyes (2010), todas essas formas da história trazem benefícios para bebês e crianças, pois podem realizar ações psicológicas nos primeiros estágios da vida, portanto, quando o professor planeja compartilhar a narrativa, um elemento a ser analisado é o modo como irá contar a história. É importante notar que esta apresentação se refere ao método de fornecer o enredo, incluindo como mencionado acima, contar e usar o livro diretamente, não apenas "ler em voz alta" para as crianças (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019, p.67)

Portanto, Daher (2017) entende que a educação literária é possível na primeira infância, no momento em que se é compartilhado o texto como ele está no livro, através das imagens, bem como, através do conhecimento concreto e autônomo com o livro, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e qualidades humanas, "mesmo que embrionariamente".

O professor, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Nesse sentido Parreiras, (2012) aborda a questão da importância dos textos literários na escolarização.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada de textos literários, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (PARREIRAS, 2012, p. 4).

Assim, fica evidente que mesmo que a criança ainda não fale, ela é capaz de aprender e desenvolver gestos e ações embrionários do ato de ler, reproduzindo “para si o embrião dos modos de ser leitor a partir do conhecimento básico do quê, onde, quando e como ler” (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019, p.43).

Assim, faz-se necessário trabalhar o imaginário e a fantasia desde cedo na vida da criança ainda na primeira infância, por meio da literatura infantil. Todavia, nem sempre é explorada desta forma na educação infantil.

Tisi (2004, p.5), fala-nos da aproximação dos livros com as crianças pequenas e descreve um espaço-tempo provocador de leitura, por onde compreendemos como o entorno literário criado em um ambiente potencializador de humanização, pode ser o ‘segundo mediador da leitura’

[...] O canto preparado para a leitura tem que ser muito confortável, porque as crianças não ficam sentadas nessa idade [os bebês]. Elas engatinham, sentam-se no chão, deitam e rolam pelo piso. Por isso, um lugar macio, bem aconchegante, com paredes macias, revestidas de almofadas ou colchonetes forma o espaço adequado. As crianças tocam todo o espaço, então há várias texturas [nos livros] esperando o toque da mão nesse canto em que tudo deve ser provocador de leitura. Chamamos esse espaço de canto macio. Aí temos livros enormes sobre os quais as crianças se deitam para melhor apreciá-los, livros em que se pode entrar, que se apreciam apoiados no chão e que se abrem como uma sanfona. (TISI, 2004, p.17-18)

Os livros estão sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos. Outro tipo de canto pode ter prateleiras que as crianças alcançam. Para as crianças maiores, além das almofadas e das poltronas, pode haver também, mesas baixas para leitura em grupo ou individual, uma escadinha para aprenderem a subir para buscar os livros, que agora não precisam estar apenas ao alcance da mão da criança, mas podem estar também no alto. Com aquelas histórias que as crianças pedem para as professoras contarem repetidas vezes algumas professoras montam painéis algumas histórias vão ficando à disposição das crianças estampadas nas paredes o tempo todo.

Isso confirma que ao pegar, ouvir, morder, sentindo diferentes objetos, por exemplo, os livros, forma-se na criança pequenininha a percepção, a atenção, a comunicação, sendo que essas vivências acumuladas com as atividades focadas no objeto-livro passam a criar a memória.

Nesse sentido Modesto Silva; Souza, (2012, p. 65) ressaltam. Ao ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, você poderá notar que eles repetem sons, observam atentos, mimetizam movimentos faciais e gestuais que você realiza. Trata-se de uma oportunidade importante de incremento das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem.

6. EXPLORANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE IMAGENS COM LIVROS INFANTIS: FORMAÇÃO DE LEITORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Conforme Girotto e Souza (2010, p. 65), existem algumas estratégias de leitura presentes nesse processo e que podem auxiliar a compreensão do que se lê. De acordo com as autoras, Girotto e Souza (2010), por exemplo, uma das estratégias elencadas é a inferência, que consiste em arriscar um palpite, uma fala pelas entrelinhas de um tema, do que está sendo mostrado, do que ainda não foi dito, do que já foi visto. Para as autoras, ao ouvir uma história, ao olhar uma imagem, as hipóteses, as inferências podem ser criadas com base naquilo que acontecerá e no que pode acontecer a partir do que vai ser contado. Desse modo, essas estratégias possibilitam construir pontes de interlocução do que está sendo narrado com o que pode vir a acontecer na história.

A partir da atualização do conhecimento prévio do pequeno leitor/ouvinte, é possível continuar compreendendo e aprendendo sobre o lido não apenas durante a leitura, mas mesmo depois dela, a partir da utilização de ações diversas que funcionam como estratégias de compreensão, colaborando para a formação dos leitores, mesmo que ainda sejam bebês. Solé (1998) defende que a competência leitora é ensinada e, uma vez aprendida, pode ser empregada nas mais diversas situações.

Para tanto, o professor faz isso ensinando a utilização de estratégias de leitura que ajudam a criança aplicar seu conhecimento prévio e, ao mesmo tempo, atualizando-o e permitindo inferências para compreender o que ela ainda não sabe (SOLÉ, 1998)

De acordo com Modesto Silva; Souza, (2019), atualmente para se faz necessário analisar pelo menos três dimensões: 1) ensinar e aprender a ler; 2) desfrutar da leitura; e 3) ler para aprender. Isso quer dizer significa que ler é uma aprendizagem que acontece durante a vida e não apenas desde a primeiríssima infância e de formas distintas.

No caso dos bebês, os diálogos planejados, antes mesmo do falar ou do narrar, apresentam condições para “o ler e o compreender”, para que a criança ouça e se interesse pela história, seja porque as ilustrações são atraentes, a narrativa é melódica ou as crianças começam a perceber uma semelhança ao seu cotidiano e aos temas que lhes interessam, talvez pelos sentimentos que evocam, nascendo dessa forma à percepção, a compreensão e o seu significado (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Solé (1998) acredita que a habilidade de leitura pode ser ensinada e, uma vez aprendida, pode ser utilizada nas mais diversas situações. Assim, os professores utilizam a metodologia de estratégias de leitura, no entanto ler se trata de uma atividade voluntária e prazerosa, crianças motivadas aprendem a ler e os professores adequadamente fundamentados, a ensinar.

Para a autora Solé (1998), o leitor não começa sua concepção quando aprende decodificar cada letra individualmente, os bebês, por exemplo, de pequenos detalhes das ilustrações, porém, de forma participativa, utilizando seus conhecimentos prévios para entender o texto verbal ou visual.

De acordo com Solé (1998, p. 24),

O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva [a interativa] ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Conforme Solé (1998), “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 89). Como praticar a leitura se trata de uma atividade espontânea e prazerosa, crianças motivadas aprendem a ler mesmo que através de imagens e os professores apropriadamente motivados, a ensinar.

Dessa forma, Daher (2017) afirma que se podem desenvolver várias ocasiões como falar, narrar, apreciar um livro ou conversa individualmente, bem como textos adequados para atingir determinados objetivos e atividades que sejam significativas para as crianças. Sendo assim, é possível estimular o comportamento de leitura e definir metas antes dela. Ativar e atualizar os conhecimentos prévios relacionados à compreensão por meio de várias “conexões; visualizar” a capa e interior da obra, analisar as ilustrações e estabelecer “inferências” e previsões sobre o texto e por fim questionar (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Para uma organização mais eficaz, as estratégias geralmente são categorizadas em três etapas: antes, durante e após a leitura. No entanto, essa divisão muitas vezes é artificial, pois as fases podem se interpenetrar e estão intrinsicamente conectadas em toda a proposta de leitura. Na aplicação de estratégias voltadas para a primeira infância, é essencial a atuação do professor ao longo dessas etapas, auxiliando as crianças na estruturação de suas experiências (MODESTO SILVA; SOUZA, 2019).

Com o planejamento esquematizado, é essencial que se intensifique os conhecimentos prévios sobre o tema que será abordado, isto é, a biblioteca estabelecida a partir de suas experiências, interesses, perspectivas, visto que esses conhecimentos serão o apoio indispensável para a procura de referências que ampararão na compreensão do texto lido.

Para Modesto Silva; Souza (2019, p. 132) “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos de aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”.

A estratégia da visualização é empregada na maioria das vezes sem ser percebida, assim como a inferência. Modesto Silva; Souza (2019, p. 85), assegura que:

Visualizar é, sobretudo, inferir significados. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.

Essa visualização pode ser mais bem analisada, na Educação Infantil, com a ajuda das artes, a elaboração de desenhos, personagens, cenários, dentre outros, sobretudo, por que torna real aquilo que está escondido em sua imaginação.

Visualização: se aproxima muito da Inferência e diz respeito às imagens mentais que formamos a partir de elementos detalhados que o texto nos dá, porque leitores criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.

Para Solé (1998), essa estratégia permite não só a imagem mental, como em determinados momentos dependendo da descrição do autor, visualização e resgate de percepção sensorial até mesmo de um cheiro de algum ambiente, por exemplo.

Torna-se importante que as crianças tomem consciência dessa estratégia paulatinamente - o que torna possível a pausa em determinadas obras literárias para a reflexão e busca de informações que o texto dá, como no caso de livros de ficção.

Para ensinar a visualização, o mediador pode explorar os livros de imagens, pois segundo Giroto e Souza (2010, p. 88-89), com eles

[...] o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados”; outra possibilidade de atividade para ensinar a visualização, seria “criar imagens mentais que vão além de visualizar, com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto.

O conhecimento prévio das crianças é a base essencial para o processo de leitura e compreensão. Essa bagagem de conhecimentos, experiências e informações anteriores é o alicerce sobre o qual novas informações são construídas. É como se fosse o solo fértil onde as sementes da nova aprendizagem são plantadas.

7. A CADEIA PRODUTIVA DA LITERATURA INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação cultural e educativa das crianças, funcionando como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento intelectual e emocional. Este segmento da indústria criativa é caracterizado por histórias envolventes e ilustrações vibrantes que não apenas entretêm, mas também educam e inspiram os jovens leitores. A inovação e a criatividade são os pilares desse ramo literário, permitindo que os autores criem obras que capturam a imaginação e promovem valores importantes.

No estado do Espírito Santo, a cadeia produtiva da literatura infantil é um campo dinâmico e em crescimento, abrangendo todas as etapas desde a criação e escrita das histórias, passando pela ilustração, edição, publicação, até a distribuição e comercialização dos livros. Esta cadeia envolve uma colaboração estreita entre escritores, ilustradores, editores e livreiros, cada um contribuindo com habilidades especializadas para trazer os livros ao mercado e às mãos dos jovens leitores.

No estudo "A Cadeia Produtiva da Literatura Infantil no Espírito Santo - A Performance de cinco autores," Ivana Esteves Passos de Oliveira (2018) revela os modos de produção de cinco autores capixabas: Francisco Aurélio Ribeiro, Elisabeth Martins, Silvana Pinheiro, Neusa Jorden e Ilvan Filho. Este trabalho explora a efervescência e as táticas de sobrevivência de uma literatura infantil produzida, publicada, divulgada e distribuída no Espírito Santo nos primeiros anos do século XXI, destacando a vitalidade do setor apesar da aparente fragilidade do sistema literário local.

8. A PERFORMANCE DE CINCO AUTORES INFANTIS CAPIXABAS, POR IVANA ESTEVES PASSOS DE OLIVEIRA

No artigo de Ivana Esteves Passos de Oliveira (2018), são abordados aspectos significativos da produção literária de cinco autores infantis do Espírito Santo. A autora examina o processo criativo, destacando a metodologia e as práticas de escrita desde a concepção até a finalização dos textos. As temáticas abordadas refletem questões culturais, sociais e ambientais relevantes para o contexto capixaba, e a colaboração com ilustradores é ressaltada como essencial para a criação de obras visualmente atrativas.

AUTORES EM DESTAQUE

Francisco Aurélio Ribeiro: Reconhecido por suas narrativas que combinam cultura local e temas universais, Ribeiro é um educador e pesquisador comprometido com a valorização da identidade capixaba. Suas obras, como "O Caso da Lagarta Que Tomou Chá de Sumiço", transmitem valores importantes e incentivam a leitura entre as crianças.

Elisabeth Martins: Martins é uma autora que integra elementos da cultura capixaba em suas histórias, abordando temas variados de forma lúdica e educativa. Seu trabalho em eventos literários e projetos educativos promove a leitura e a valorização das tradições locais.

Silvana Pinheiro: Conhecida por suas histórias que estimulam a imaginação e a criatividade, Pinheiro utiliza uma linguagem acessível que transmite lições de vida. Ela se destaca pela promoção da literatura infantil e pela participação ativa em eventos literários.

Neusa Jorden: Jorden é uma autora que entrelaça elementos da cultura capixaba em suas narrativas, abordando valores como amizade e respeito. Sua atuação em eventos literários reforça a importância da literatura infantil como ferramenta educativa.

Ilvan Filho: Com um compromisso forte com a educação, Filho aborda temas como diversidade e aceitação em suas histórias, como "O Gato Verde". Sua participação em feiras literárias contribui para a promoção da leitura e a formação de leitores críticos.

Esses autores têm um impacto significativo na literatura infantil capixaba, não apenas entretendo, mas também educando e promovendo valores essenciais. Suas obras ajudam a criar uma conexão profunda entre as crianças e sua identidade cultural, contribuindo para a formação de uma nova geração de leitores conscientes e críticos. O legado desses escritores é fundamental para o fortalecimento da literatura e da cultura no Espírito Santo.

9. A FEIRA LITERÁRIA CAPIXABA E A LITERATURA INFANTIL

Em 2014, autores locais do Espírito Santo uniram forças com o objetivo de aumentar sua visibilidade e promover a literatura produzida no estado. Essa colaboração culminou na realização da Feira Literária Capixaba, uma iniciativa conjunta da Academia Espírito-santense de Letras do Espírito Santo (AESL-ES), da Academia Espírito-Santense Feminina de Letras do Espírito Santo (AESFL-ES) e do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES).

Este evento marcou um importante ponto de encontro para escritores, leitores e a comunidade literária em geral. A criação da Feira Literária Capixaba foi um esforço coletivo das principais instituições literárias do estado. A Academia Espírito Santense de Letras do Espírito Santo (AESL-ES), a Academia Espírito Santense Feminina de Letras do Espírito Santo (AESFL-ES) e o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES) se juntaram para organizar um evento que pudesse celebrar e promover a rica produção literária do Espírito Santo. A feira teve como objetivo principal proporcionar uma plataforma para que os autores locais pudessem apresentar e vender suas obras, além de estimular o interesse pela leitura e a cultura entre a população capixaba.

De acordo com Oliveira (2018), um dos fatos mais surpreendentes da feira foi o desempenho excepcional do setor de literatura infantil. Este segmento não apenas atraiu grande interesse do público, mas também liderou as vendas de livros durante o evento. A demanda por livros infantis demonstrou a importância e o impacto das obras voltadas para crianças na formação de novos leitores e na valorização da literatura local.

Segundo Oliveira (2018), entre os autores presentes, Ilvan Filho se destacou significativamente. Seu livro recém-lançado, "Uma Casinha Lá no Alto", foi o mais vendido da feira, reafirmando o apelo e a qualidade de sua obra. A performance de Ilvan Filho não só evidenciou o talento individual do autor, mas também ressaltou a força coletiva dos escritores capixabas quando trabalham unidos para alcançar objetivos comuns. De acordo com o segundo Relatório de Comercialização da Livraria Logos, "Uma Casinha Lá no Alto" foi o livro mais vendido na feira, solidificando a posição de Ilvan Filho como um dos principais autores da literatura infantil no Espírito Santo. Este sucesso refletiu não apenas o talento do autor, mas também a crescente valorização da literatura infantil pelo público capixaba.

A importância da literatura infantil no Espírito Santo foi destacada na segunda edição da Feira Literária Capixaba, em maio de 2015, com uma mesa especial dedicada ao tema "Literatura Infantil e Juvenil no Espírito Santo". Esta iniciativa foi uma consequência natural do sucesso da performance de 2014 e refletia uma atenção especial ao setor. A mesa contou com a participação da escritora Silvana Pinheiro (como mediadora), do escritor Ilvan Filho, da professora Maria Amélia Dalvi e do escritor e pesquisador Francisco Aurélio Ribeiro.

O estudo de Oliveira (2018) é uma contribuição fundamental para a compreensão da cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo. Ao revelar os modos de produção e o desempenho de cinco autores capixabas, o trabalho destaca a resiliência e a criatividade desse segmento literário. A análise detalhada demonstra como a literatura infantil local, apesar dos desafios, continua a prosperar e a desempenhar um papel crucial na formação cultural das crianças capixabas, promovendo valores importantes e estimulando a imaginação dos jovens leitores.

A Feira Literária Capixaba de 2014 foi um marco importante para os autores locais, mostrando que a união e a colaboração podem trazer maior visibilidade e sucesso para a literatura produzida no Espírito Santo. O destaque da literatura infantil e o sucesso de Ilvan Filho são exemplos claros do potencial que os autores capixabas possuem para conquistar espaço e reconhecimento tanto local quanto nacionalmente. Eventos como este não apenas celebram a produção literária existente, mas também inspiram novos escritores e leitores, fortalecendo a cultura literária do estado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo "Tecendo a Imaginação Literária na Primeira Infância: O Papel da Literatura Infantil no Desenvolvimento Infantil" destaca a importância da literatura infantil como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A primeira infância é um período crucial, caracterizado por descobertas e formações que moldarão a trajetória da vida. A literatura, ao ser introduzido desde os primeiros momentos, não apenas enriquece a experiência emocional e cognitiva dos bebês, mas também estabelece as bases para habilidades linguísticas e sociais.

A abordagem de Vigotski ressalta que a interação entre o bebê, o mediador e o texto literário é vital para o desenvolvimento das competências necessárias à construção do conhecimento. A leitura de livros de imagens, em particular, estimula a imaginação e a simbolização, permitindo que as crianças compreendam melhor o mundo ao seu redor.

Além disso, as estratégias de leitura propostas por diferentes autores evidenciam a necessidade de uma mediação ativa e criativa, que transforma a experiência da leitura em um momento de exploração e aprendizado. Assim, cultivar o hábito da leitura desde o berço é uma prática que deve ser incentivada, pois suas repercussões positivas se estendem para além da infância, influenciando o desenvolvimento emocional, social e intelectual ao longo da vida.

Por fim, é imprescindível que educadores e cuidadores reconheçam e valorizem o papel transformador da literatura na vida das crianças, promovendo um ambiente rico em estímulos literários que favoreçam o crescimento integral e a formação de leitores críticos e criativos. A literatura infantil, portanto, não é apenas uma forma de entretenimento, mas um elemento essencial na construção de um futuro mais rico em imaginação e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação Infantil e Cultura Escrita**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAHER, Juliana Cardoso; **Leituras e Leitores em Espantapájaros**. Estudos de Linguagens. Belo Horizonte, 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

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

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** - 6ª Ed. – São Paulo: Ática, 2001.

LÓPEZ, M. E. **Cultura e primeira infância.** Bogotá: CERLALC, 2016. Disponível em: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/NOVOCultura_y_PrimerInfancia-PORT.pdf. Acesso em 02 jun. 2024.

MODESTO SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de **Leitores Na Primeira Infância: Um Relato De Pesquisa** UNESP/Presidente Prudente/CELLIJ Eixo temático 4: Formação de Professor da Educação Infantil Agência Financiadora: CNPq, 2019

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A indústria criativa da Literatura infantil: Histórias de autores e livros.** A cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo - a performance de cinco autores. Diálogo Comunicação e Marketing Vitória, 2018.

OLIVEIRA, Andrea Paiva Da Silva. **A IMPORTÂNCIA DE SABER CONTAR HISTÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES MUNICIPAIS DE PRESIDENTE KENNEDY-ES.** 115 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Cricaré, 2022.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Cultura e leitura. Leitura: teoria e prática.** Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 32, 1998.

TISI, Laura. **Estimulação precoce para bebês.** Rio de Janeiro: sprint, 2004. 124p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AS A PLAYFUL TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.29327/5478541.1-6

Livera Pedro da Penha Benevides¹
Luciana Teles Moura Pirola²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como os professores do Berçário I e II percebem e implementam a brincadeira como ferramenta pedagógica no desenvolvimento infantil, promovendo os aspectos cognitivo, social, emocional e físico das crianças. A relevância do estudo está em explorar o papel da ludicidade como uma estratégia essencial para a melhoria do desenvolvimento educacional das crianças nessa faixa etária. Enfatizou-se o potencial do lúdico como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem e a necessidade de um planejamento abrangente que envolva toda a comunidade escolar. A metodologia adotada combinou pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, e pesquisa de campo, utilizando questionários para coleta de dados. A pesquisa foi fundamentada em autores renomados, como Kishimoto (2010), Moyles (2002; 2006) e Oliveira (2000), que destacam a importância do lúdico na educação infantil. Os resultados indicaram que o fortalecimento do brincar como ferramenta pedagógica depende não apenas do empenho individual dos professores, mas também de uma visão coletiva e intersetorial. Essa visão deve incluir formações continuadas, parcerias entre educadores e famílias, e investimentos estruturais nas escolas. A pesquisa destacou, portanto, a importância de ações conjuntas para potencializar o desenvolvimento integral das crianças por meio do brincar.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral; Ludicidade; Planejamento Pedagógico.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how teachers in Nursery I and II perceive and implement play as a pedagogical tool in child development, promoting the cognitive, social, emotional and physical aspects of children. The relevance of the study lies in exploring the role of play as an essential strategy for improving the educational development of children in this age group. The potential of play as a valuable tool for learning and the need for comprehensive planning that involves the entire school community were emphasized. The methodology adopted combined bibliographic research, with a qualitative approach, and field research, using questionnaires for data collection. The research was based on renowned authors, such as Kishimoto (2010), Moyles (2002; 2006) and Oliveira (2000), who emphasize the importance of play in early childhood education. The results indicated that strengthening play as a pedagogical tool depends not only on the individual commitment of teachers, but also on a collective and intersectoral vision. This vision must include ongoing training, partnerships between educators and families, and structural investments in schools. The research therefore highlighted the importance of joint actions to enhance the integral development of children through play.

Keywords: Integral Development; Playfulness; Pedagogical Planning.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de ludicidade está intrinsecamente ligado à infância, a ponto de ser quase inevitável envolver-se com crianças em seus estágios iniciais sem incorporar a ludicidade. Números estudiosos defendem a importância da brincadeira, pois argumentam que ela promove o pensamento imaginativo e facilita o crescimento social e emocional das crianças. Segundo esses estudiosos, enquanto as crianças brincam, simultaneamente desenvolvem e adquirem habilidades relacionadas ao relacionamento interpessoal.

Nesse sentido, busca-se compreender o lúdico como elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem por meio de um estudo com crianças de zero a cinco anos, primeira etapa da educação básica.

Segundo Friedmann, (2006, p.43):

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada.

A incorporação da brincadeira na educação serve como uma ferramenta dinâmica para promover o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento acadêmico. A educação lúdica desempenha um papel colaborativo na formação do desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo a criação de conhecimento que pode ser perfeitamente integrado nos processos democráticos.

De acordo com Oliveira (2018), a brincadeira proporciona um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, testar limites e expressar suas emoções de maneira livre e criativa. O autor destaca que, por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para seu crescimento, como a coordenação motora, a linguagem e a socialização.

Em consonância com Oliveira, Souza (2019) enfatiza que a brincadeira é uma prática que vai além do simples entretenimento. O autor sugere que as atividades lúdicas devem ser planejadas e estruturadas de forma a promover a integração de conhecimentos e habilidades. Segundo ele, o brincar permite que as crianças se envolvam em processos de investigação e descoberta, onde a curiosidade e a criatividade são constantemente incentivadas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23),

Na instituição de Educação Infantil, pode-se oferecer as crianças condição para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Reconhecendo a importância de fomentar momentos de interação e ludicidade na Educação Infantil, torna-se fundamental que as crianças cultivem as habilidades e competências inerentes a esta etapa do desenvolvimento. Diante disso, levantamos a seguinte problemática: Como os professores do berçário I e II percebem e implementam a brincadeira como uma ferramenta pedagógica em sua prática docente?

Para tanto, este trabalho tem como objetivo investigar como os professores do berçário I e II percebem e implementam a brincadeira como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento infantil, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Como objetivos específicos à pesquisa trazem:

- Verificar as concepções dos professores do berçário I e II sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil;
- Identificar as estratégias e métodos utilizados pelos professores do berçário I e II para integrar a brincadeira nas atividades pedagógicas diárias.
- Examinar os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores do berçário I e II ao implementar a brincadeira nas práticas educativas.

Esse tema da pesquisa justifica-se pela sua importância na incorporação do lúdico na sala de aula, principalmente no contexto da Educação Infantil. Esta ferramenta pedagógica tem um imenso valor na formação de indivíduos e na aquisição de conhecimentos, servindo também como meio de fomentar a interação entre crianças e adultos. Facilita o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, como linguagem, pensamento crítico e percepção sensorial. Através de jogos e atividades lúdicas, as crianças são capazes de explorar o seu entorno e participar em experiências de aprendizagem significativas que são, ao mesmo tempo, agradáveis e impactantes.

Para a efetivação da pesquisa, a metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, bem como, será utilizada a pesquisa de campo, utilizando um questionário como instrumento da coleta de dados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O lúdico nas turmas de berçário: Potencialidades e desafios

Este trabalho tem como objetivo investigar como os professores do berçário I e II percebem e implementam a brincadeira como ferramenta pedagógica no desenvolvimento infantil, abrangendo as dimensões cognitiva, social, emocional e física. Nesse contexto, as turmas de berçário apresentam especificidades que demandam práticas pedagógicas planejadas, onde o lúdico se torna uma estratégia central para integrar o brincar às aprendizagens essenciais dessa

faixa etária. A ludicidade, portanto, emerge não apenas como um recurso, mas como um eixo estruturante do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Segundo Kishimoto (2010), a brincadeira na primeira infância é um canal de expressão e descoberta que permite às crianças interagir com o ambiente, construindo significados e relações. Nas turmas de berçário, onde as crianças vivenciam suas primeiras interações sociais e exploram suas capacidades motoras e cognitivas, o lúdico se torna indispensável para criar oportunidades de aprendizagem significativa.

Para Ferreira e Almeida (2019), as práticas lúdicas no berçário devem ser planejadas para proporcionar estímulos sensoriais e motores, como manipulação de objetos de diferentes texturas, sons e formas, bem como brincadeiras que promovam a interação entre as crianças e os educadores. Essas práticas favorecem a formação das bases cognitivas e emocionais, criando um ambiente onde as crianças se sentem seguras para explorar, errar e aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que o brincar é um dos eixos estruturantes da educação infantil e destaca que, no berçário, as brincadeiras devem ser planejadas e adaptadas para atender às especificidades etárias. Nesse período, a ludicidade deve contemplar atividades que estimulem a coordenação motora, a exploração sensorial e o desenvolvimento das primeiras habilidades sociais. A BNCC ainda enfatiza que o professor é o mediador central dessas experiências, e que sua ação é indispensável para transformar o brincar em uma ferramenta pedagógica intencional.

Conforme aponta Vygotsky (2010), o brincar, mesmo em idades precoces, é uma forma de mediação que possibilita à criança internalizar conceitos e aprendizagens. No berçário, o lúdico oferece uma ponte entre experiências espontâneas e o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a percepção de causa e efeito, a construção de vínculos e o início da autonomia. O professor, nesse cenário, atua como um facilitador que organiza o ambiente e oferece estímulos adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança.

Entretanto, Silva e Costa (2020) ressaltam que a implementação do lúdico no berçário enfrenta desafios significativos. Muitos professores relatam dificuldades em integrar práticas lúdicas ao planejamento pedagógico devido à falta de formação específica e à escassez de materiais ou espaços adequados. Essa lacuna pode limitar o potencial transformador do lúdico e comprometer a intencionalidade pedagógica das brincadeiras.

Por outro lado, estudos como os de Mendes e Rocha (2018) evidenciam que, mesmo em contextos adversos, práticas simples e bem planejadas podem gerar impactos positivos no desenvolvimento das crianças. Atividades como brincadeiras de esconder e achar, manipulação de materiais recicláveis e jogos que estimulem o movimento são exemplos de como o lúdico pode ser incorporado ao cotidiano do berçário, promovendo o engajamento das crianças e fortalecendo suas habilidades motoras e cognitivas.

Além disso, o lúdico nas turmas de berçário contribui para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Ferreira et al. (2021) destacam que brincadeiras como o uso de espelhos, interação com músicas e jogos de repetição ajudam as crianças a reconhecerem suas capacidades, fortalecendo a construção de uma autoimagem positiva e ampliando suas interações com o mundo.

Como observa Almeida (2018), o papel do professor é central nesse processo. Ele deve ser capaz de observar e interpretar as necessidades individuais das crianças, criando um ambiente acolhedor e estimulante. Essa abordagem permite que o lúdico vá além de uma prática recreativa, tornando-se uma estratégia efetiva para promover o desenvolvimento integral.

Portanto, o lúdico nas turmas de berçário é uma prática indispensável, mas que exige planejamento, intencionalidade e formação adequada dos educadores. Ao alinhar o brincar aos objetivos de aprendizagem, os professores podem criar experiências que promovam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças, garantindo que cada momento lúdico seja uma oportunidade de crescimento e construção de significado.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza bibliográfica, descritiva e qualitativa. A metodologia adotada priorizou a abordagem qualitativa, pois permite uma análise mais aprofundada e compreensiva das relações entre o sujeito e o objeto de estudo. De acordo com Chizzotti (2001), essa abordagem parte do princípio de que existe uma interdependência entre o mundo real e o sujeito, permitindo observar a dinâmica das relações no objeto investigado.

A pesquisa qualitativa é significativa, pois possibilita explorar em profundidade as realidades vivenciadas no ambiente escolar, como destaca Gil (1999). Segundo ele, essa abordagem facilita o aprofundamento na investigação de fenômenos e suas relações, com valorização do contato direto com a situação estudada, ao mesmo tempo em que permite perceber as individualidades e os múltiplos significados.

O estudo, que discute a importância da brincadeira no ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, utiliza pesquisa bibliográfica como base para a fundamentação teórica. Gil (2008) define a pesquisa bibliográfica como aquela desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Bem Me Quer”, situado na comunidade quilombola de Boa Esperança, em Presidente Kennedy, Espírito Santo. O CMEI atende crianças de 0 a 3 anos em tempo integral, com 06 professores regentes e 06 auxiliares participando da pesquisa, atuando nas turmas de Berçário I e II.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, que contaram com um roteiro flexível e dinâmico, permitindo um diálogo aberto com os participantes. Essa metodologia possibilitou explorar as percepções e experiências dos entrevistados, ao mesmo tempo em que se manteve o foco nos objetivos da pesquisa. O método qualitativo foi escolhido para captar as subjetividades das práticas pedagógicas e das concepções dos professores, proporcionando uma análise detalhada e contextualizada.

O roteiro de entrevistas foi planejado para investigar não apenas como as práticas lúdicas são realizadas, mas também o porquê dessas escolhas pedagógicas, promovendo um espaço para reflexão crítica e aprofundamento do uso da brincadeira como ferramenta pedagógica no contexto do Berçário II.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista seguiu um roteiro com questões objetivas e subjetivas, permitindo um diálogo livre e aberto. A primeira parte abordou o perfil dos entrevistados e a segunda, o tema central da pesquisa, com dez questões — seis abertas e quatro fechadas — direcionadas aos professores do Berçário I e II do CMEI Bem-me-quer.

A primeira questão tratou da formação acadêmica dos professores. A análise revelou uma diversidade de trajetórias: quatro professores possuem formação em Pedagogia, outros quatro têm especialização, e quatro possuem formações em áreas distintas. Essa diversidade pode impactar as práticas pedagógicas, uma vez que professores com especialização tendem a ter um domínio maior sobre conteúdos específicos (Libâneo, 2021), enquanto os com formação em áreas variadas trazem perspectivas interdisciplinares que enriquecem a prática educativa.

A segunda questão abordou o tempo de serviço dos professores. Quatro têm entre 0 e 5 anos de experiência, outros quatro entre 5 e 10 anos, dois entre 10 e 15 anos, e dois com mais de 15 anos. Essa diversidade de experiências contribui para um ambiente educacional colaborativo. Professores com menos experiência tendem a trazer uma visão mais atualizada das práticas educacionais, enquanto os mais experientes oferecem saberes acumulados essenciais para orientar os colegas mais novos (Gatti, 2020).

As questões seguintes foram abertas, e as respostas dos professores, transcritas integralmente, garantiram o anonimato dos participantes. A primeira pergunta aberta tratou da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. As respostas destacam que a brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social das crianças. Essa visão está alinhada com Kishimoto (2010), que considera a brincadeira uma prática educativa integradora. Os professores enfatizaram que, por meio do brincar, as crianças desenvolvem habilidades como atenção, memória, imaginação e habilidades psicomotoras, além de aprender a

interagir e construir relações interpessoais, conforme Vygotsky (2007). Também destacaram a brincadeira como essencial para a socialização e a construção de papéis sociais, conforme Piaget (1998). Assim, os docentes reconhecem o brincar como uma estratégia pedagógica crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

Em seguida foi perguntado como eles acreditam que a brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças do berçário II. As respostas dos entrevistados reforçam um consenso entre os educadores sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo das crianças no Berçário II, alinhando-se às contribuições de teóricos brasileiros atuais. Os educadores enfatizaram que o brincar proporciona uma aprendizagem mais prazerosa, espontânea e significativa. Essa perspectiva é corroborada por Kishimoto (2019), que defende o brincar como uma prática essencial na educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral por meio de atividades que respeitam o ritmo e as características das crianças.

Os professores e auxiliares mencionaram habilidades cognitivas como atenção, memória, imaginação e concentração, que são desenvolvidas durante as brincadeiras. Esses aspectos dialogam com a ideia de que a ludicidade funciona como uma mediadora entre o ensino e o aprendizado, facilitando a assimilação de conteúdos. Para Almeida (2021), as brincadeiras estimulam a criatividade e a autonomia infantil, ao mesmo tempo que contribuem para a formação do pensamento crítico.

Outro ponto destacado pelos entrevistados é o papel do brincar na comunicação, seja consigo mesma, seja com o grupo, permitindo que a criança explore sua realidade e sua imaginação. Essa perspectiva está alinhada aos estudos de Oliveira (2020), que enfatiza que as interações durante o brincar contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da capacidade de resolver problemas.

As falas dos entrevistados também abordam a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo autoconfiança, curiosidade e autonomia. Segundo Carvalho (2020), o brincar vai além do aspecto recreativo e se torna um instrumento pedagógico que prepara a criança para lidar com desafios sociais, emocionais e cognitivos. Essa visão holística reflete a importância de planejar e oferecer atividades lúdicas que estimulem tanto as dimensões individuais quanto coletivas do desenvolvimento infantil.

Por fim, as brincadeiras foram reconhecidas como facilitadoras na aprendizagem, oferecendo descobertas e explorações que tornam o processo mais interessante e motivador. Para Moraes (2022), o brincar na educação infantil transforma o espaço pedagógico em um ambiente de experimentação, onde a criança aprende por meio de vivências que integram o corpo, o afeto e o intelecto. Essa abordagem destaca a importância de considerar o brincar como um direito da criança e uma prática pedagógica indispensável.

A outra questão foi em relação a quais tipos de brincadeiras eles costumam utilizar nas atividades diárias com as crianças do berçário II. As respostas dos professores e auxiliares do berçário II sobre as brincadeiras utilizadas no cotidiano com as crianças demonstram a riqueza e a diversidade das atividades lúdicas aplicadas, evidenciando o papel central do brincar no desenvolvimento infantil. As práticas relatadas englobam diferentes áreas do desenvolvimento, como motor, sensorial, cognitivo, social e emocional, revelando um repertório pedagógico que favorece a formação integral dos pequenos.

Atividades como jogos de encaixe, empilhamento e exploração de texturas, mencionadas por diversos participantes, são exemplos de estímulos que promovem o desenvolvimento sensorial e motor, essenciais para a coordenação motora fina e grossa. O uso de espelhos, circuitos e caixas sensoriais reforça a exploração do corpo, do espaço e das possibilidades sensoriais, aspectos fundamentais nessa faixa etária. Por outro lado, brincadeiras de faz-de-conta, com bonecas, carrinhos e fantoches, incentivam a criatividade, a imaginação e a socialização, ao mesmo tempo em que ajudam as crianças a entenderem e recriarem situações do mundo real, fortalecendo a cognição e a interação social.

A música e o ritmo também ocupam um lugar significativo nas respostas, sendo utilizados tanto para entretenimento quanto para o aprendizado. Cantigas, gestos e palavras rítmicas auxiliam na linguagem e na percepção auditiva, enquanto instrumentos musicais estimulam a coordenação motora e a sensibilidade artística. Além disso, atividades como bolhas de sabão, brincar sob o lençol e jogos simples de interação, como "cadê? Achou!", proporcionam momentos de diversão e vínculos afetivos entre crianças e adultos.

Essa abordagem está alinhada com autores brasileiros como Kishimoto (2010), que destaca o brincar como elemento estruturante da infância e como mediador entre a criança e o mundo. Segundo ela, o brincar no ambiente escolar é essencial para a construção de competências e para o desenvolvimento da autonomia. Ainda, Oliveira (2020) ressalta a importância de atividades sensoriais e simbólicas na primeira infância, evidenciando que elas não apenas entretêm, mas também constroem pontes entre o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Dessa forma, as práticas descritas pelos educadores do berçário II refletem uma atuação consciente e significativa, valorizando o brincar como estratégia pedagógica para promover o aprendizado e o bem-estar das crianças em um ambiente acolhedor e desafiador.

Foi também questionado como os professores planejam as atividades lúdicas no cronograma pedagógico. As respostas evidenciam práticas diversificadas e intencionais, alinhadas às necessidades das crianças e aos objetivos pedagógicos. O planejamento das atividades lúdicas é um processo consciente, que busca integrar o lúdico ao desenvolvimento integral, conforme Santos e Carvalho (2017), que ressaltam a importância de práticas pedagógicas planejadas para promover aprendizagens significativas.

Os educadores destacam elementos essenciais no planejamento, como objetivos de aprendizagem, alinhamento com a BNCC e a busca por atividades diversificadas e progressivamente mais complexas. Também mencionam o bem-estar das crianças e a organização do espaço físico, enfatizando a criação de um ambiente seguro e propício ao brincar, como defendido por Barbosa (2020). Além disso, alguns professores destacam a necessidade de adaptar as atividades de acordo com os interesses e características do grupo, como observam Almeida e Cavalcante (2018), reforçando a importância da participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Um dos professores também mencionou a avaliação contínua do planejamento, indicando a importância de um processo reflexivo e dinâmico, que deve ser ajustado conforme os resultados obtidos, como sugere Vasconcelos (2019). Dessa forma, as práticas relatadas evidenciam uma articulação entre os fundamentos teóricos e as demandas do cotidiano escolar, equilibrando aspectos lúdicos, pedagógicos e organizacionais.

Em relação aos recursos e materiais utilizados para promover a brincadeira, os professores adotam uma abordagem diversificada, essencial para atender às diferentes necessidades e interesses das crianças. Entre os materiais citados, estão blocos de montar, brinquedos de encaixe e aramados, que favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, criatividade e habilidades de resolução de problemas. Além disso, muitos educadores mencionam o uso de materiais alternativos e sustentáveis, como potes com tampas, garrafas PET, barbantes, rolos de papel e painéis, alinhados com a proposta de inovação e sustentabilidade, conforme Cunha e Freitas (2018).

Os professores também ressaltam a importância de confeccionar ou adaptar materiais de acordo com as necessidades da turma. Oliveira e Andrade (2020) destacam que essa prática permite uma conexão mais profunda entre os objetivos pedagógicos e as experiências lúdicas. Além disso, os relatos indicam que criar espaços livres para exploração e interação com os materiais é essencial para o aprendizado, conforme destaca Campos (2019). O uso de músicas, contação de histórias e materiais artísticos, como tinta guache e massinha de modelar, também complementa as atividades, abrangendo o desenvolvimento da expressão artística e da sensibilidade estética.

As práticas pedagógicas dos professores demonstram o compromisso com o uso planejado e criativo dos recursos, promovendo o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao combinar inovação e adaptação, os educadores criam um ambiente rico em estímulos, favorecendo aprendizagens significativas e experiências lúdicas transformadoras.

Uma das questões da entrevista abordou os principais desafios ao tentar incorporar a brincadeira nas atividades pedagógicas. A maioria dos professores relatou dificuldades, sendo que o Professor Regente D destacou a falta de espaço e a dificuldade de manter a concentração dos alunos, enquanto o Professor Regente E mencionou a falta de acervo lúdico. Por sua vez, os professores auxiliares indicaram a escassez de materiais como o maior obstáculo para realizar atividades lúdicas adequadas.

Esses desafios apontam para questões estruturais, como a falta de espaço físico e materiais pedagógicos, além de aspectos comportamentais, como a dificuldade em manter a concentração das crianças. Moyles (2002) afirma que o brincar é essencial para a construção do conhecimento, mas é necessário que as escolas ofereçam condições adequadas, como materiais e infraestrutura, para que o lúdico tenha seu potencial plenamente aproveitado. A falta de acervo lúdico, mencionada pelos professores, reflete uma fragilidade estrutural que compromete o uso eficaz dessa prática.

Kishimoto (2010) também enfatiza a importância de superar a visão de que o brincar é uma atividade secundária, destacando a necessidade de capacitar os professores para utilizá-lo de forma pedagógica. Além disso, as dificuldades relacionadas à concentração dos alunos, observadas por um dos professores, podem refletir as mudanças nos hábitos das crianças contemporâneas, que crescem em um ambiente digital e acelerado. Nesse contexto, o brincar pode ser uma aliada, como afirma Vygotsky (2010), no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção e o pensamento.

A última questão abordada foi sobre as dificuldades em manter a atenção das crianças durante as atividades lúdicas. As respostas apontam para desafios relacionados tanto a aspectos estruturais quanto comportamentais. A dispersão e a distração são frequentemente mencionadas, o que se deve, em parte, ao fato de que as crianças em idade pré-escolar possuem um tempo de concentração limitado, como aponta Vygotsky (2010). Portanto, é essencial planejar atividades dinâmicas e atraentes para manter o engajamento das crianças.

Fatores externos, como o número elevado de crianças por sala e a falta de funcionários, também dificultam o manejo adequado das atividades. Kishimoto (2010) destaca que o brincar em grupo é fundamental para o desenvolvimento social, mas exige um ambiente estruturado que permita uma adequada mediação. Além disso, a carga horária prolongada e a rotina excessiva podem afetar a motivação das crianças, o que reforça a necessidade de diversificação nas práticas pedagógicas, conforme defendido por Maluf (2003).

Superar esses desafios requer uma abordagem multidimensional, incluindo a formação continuada dos professores, um planejamento mais cuidadoso das atividades, uma melhor estruturação das turmas e um fortalecimento do vínculo entre escola e família. Essas ações são essenciais para que o lúdico se torne uma ferramenta pedagógica efetiva, proporcionando um aprendizado significativo e prazeroso para as crianças.

A análise das respostas revela que, embora as atividades lúdicas sejam valorizadas, ainda existem obstáculos como a falta de recursos, a necessidade de melhor planejamento e questões estruturais que dificultam o uso pleno do brincar no ambiente escolar. No entanto, essas dificuldades devem ser vistas como oportunidades de melhoria, com um esforço coletivo para garantir que o lúdico cumpra seu papel pedagógico, transformando a educação infantil em uma experiência mais significativa e humanizada.

A análise dos dados obtidos durante a pesquisa oferece uma visão abrangente sobre como o brincar é percebido e implementado como ferramenta pedagógica no Berçário I e II do CMEI "Bem-Me-Quer". Embora os resultados mostrem avanços significativos na valorização do lúdico, também surgem desafios e contradições que exigem reflexão crítica. Embora os professores reconheçam amplamente o brincar como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o aprendizado de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, como destacado por Vygotsky (2010) e Kishimoto (2010), surge uma questão central: essa valorização está sendo efetivamente traduzida em práticas pedagógicas cotidianas ou permanece no campo das intenções?

Apesar da sólida compreensão sobre o papel do brincar, as dificuldades estruturais e organizacionais apontadas sugerem que a implementação prática nem sempre acompanha a valorização teórica. A falta de recursos materiais e espaços adequados, mencionada por muitos entrevistados, levanta a questão de como o brincar pode ser efetivamente integrado ao currículo em contextos marcados por limitações. Isso nos faz questionar se o brincar é realmente uma prioridade no planejamento pedagógico ou algo secundário, subordinado às condições estruturais e demandas administrativas.

A criatividade dos educadores, que utilizam materiais improvisados como garrafas PET e potes de plástico, reflete uma admirável capacidade de adaptação, mas também revela uma lacuna no fornecimento de recursos adequados pelas instituições. Esse cenário nos leva a refletir se a criatividade dos professores é suficiente para suprir as condições mínimas necessárias para o exercício do brincar ou se essa dependência da improvisação perpetua a desigualdade de oportunidades educativas para as crianças.

Embora os professores mencionem práticas lúdicas diversas e inovadoras, elas não parecem ser sistematizadas ou registradas de forma organizada, o que limita sua replicabilidade e análise. Isso nos leva a questionar como as escolas poderiam transformar essas práticas isoladas em estratégias institucionais, permitindo o compartilhamento de experiências pedagógicas e a construção coletiva de saberes. Outro ponto importante é a formação dos educadores. A pesquisa revela que, embora os professores reconheçam a importância do brincar, não há evidências claras de uma formação específica que os capacite a planejar, executar e avaliar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica. A falta de capacitação continuada sobre o brincar como ferramenta pedagógica parece limitar a implementação eficaz dessa prática. A formação inicial e continuada precisa integrar o brincar de forma consistente, garantindo que todos os educadores possuam as competências necessárias para utilizá-lo de maneira eficaz.

A diversidade na formação acadêmica e no tempo de experiência dos professores é um ponto positivo, pois combina docentes com formação especializada e outros com perspectivas interdisciplinares, o que contribui para um ambiente colaborativo. No entanto, a falta de

capacitação continuada específica sobre o brincar pode comprometer o aproveitamento desse potencial. Além disso, a questão do tempo de serviço mostra que professores mais experientes acumulam saberes valiosos, mas enfrentam dificuldades em adaptar-se às práticas pedagógicas contemporâneas, enquanto os professores mais jovens, embora alinhados às tendências atuais, carecem de vivências práticas consolidadas. Isso levanta a questão de como as escolas podem promover uma troca de saberes entre os diferentes perfis de educadores.

Os desafios mencionados pelos professores, como a falta de espaço, materiais insuficientes e dificuldades em manter a atenção das crianças, indicam limitações concretas no ambiente escolar e refletem um problema estrutural mais amplo. A dispersão das crianças e o número elevado de alunos por sala são desafios recorrentes nas falas dos professores, mas como argumenta Moyles (2002), o brincar pode ser um meio eficaz de engajar as crianças e melhorar a concentração, desde que as atividades sejam bem planejadas e adaptadas às necessidades do grupo. Isso nos leva a refletir até que ponto as dificuldades relatadas pelos professores refletem uma resistência em ajustar práticas pedagógicas ao perfil das crianças contemporâneas e como as escolas podem repensar seus modelos organizacionais para criar ambientes mais acolhedores e propícios ao brincar.

Embora os professores relatem incluir o brincar no planejamento pedagógico, suas respostas indicam que muitas vezes o planejamento não é estruturado com objetivos claros ou metodologias específicas. A referência a "atividades mais bem aceitas" ou "temas para cada aula" sugere que, em alguns casos, o planejamento lúdico não é tratado como uma prática pedagógica central, mas sim como uma adaptação pontual às demandas do dia a dia. Além disso, poucos professores mencionaram a avaliação das atividades lúdicas como parte do planejamento, o que pode comprometer a análise do impacto dessas práticas. Como destaca Vasconcelos (2019), a avaliação contínua é essencial para ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades reais das crianças. Essa lacuna sugere a importância de refletir sobre como as práticas lúdicas estão sendo planejadas e avaliadas, de maneira a garantir seu potencial transformador.

Os dados também levantam questões sobre a equidade no acesso às experiências lúdicas. As condições materiais e organizacionais descritas pelos professores indicam desigualdades que podem comprometer a qualidade do ensino, especialmente em comunidades com menores investimentos. Além disso, a valorização do brincar pelos professores não parece ser plenamente refletida nas políticas escolares. Isso nos leva a questionar como os gestores educacionais podem promover uma cultura institucional que integre o brincar como uma prática indispensável, e não como um complemento eventual.

Em suma, a análise conjunta das respostas dos professores mostra que, embora haja um reconhecimento da importância do brincar e esforços significativos para implementá-lo, existem obstáculos estruturais, falta de formação específica e desafios organizacionais que dificultam

tam a realização plena dessa prática. A ludicidade ainda não ocupa o lugar central que deveria na educação infantil. Para transformar esses desafios em oportunidades, é necessário um esforço coletivo que envolva escolas, gestores, políticas públicas e comunidades, garantindo que o brincar seja efetivamente reconhecido e implementado como uma ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “A brincadeira como ferramenta lúdica no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil” permitiu uma análise aprofundada sobre o papel do brincar no desenvolvimento integral de crianças no Berçário I e II, com foco nas práticas pedagógicas dos professores. Tendo como objetivo principal investigar como os educadores percebem e implementam a brincadeira como uma ferramenta pedagógica, foi possível observar que o brincar é amplamente valorizado e reconhecido como uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. O estudo trouxe contribuições relevantes ao evidenciar que, ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como a imaginação, a coordenação motora e a socialização, explorando o mundo de maneira ativa e significativa.

Os resultados obtidos demonstraram que os professores entrevistados reconhecem a brincadeira como uma metodologia ativa que vai além do entretenimento, integrando-se ao planejamento pedagógico como uma estratégia para promover aprendizagens significativas. Essa perspectiva é amplamente corroborada pela literatura apresentada no referencial teórico, que reforça o brincar como um elemento estruturante no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa evidenciou, ainda, que práticas como jogos simbólicos, atividades sensoriais, músicas e brincadeiras de faz-de-conta são amplamente utilizadas pelos educadores, sendo consideradas fundamentais para estimular o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, os dados também revelaram limitações e desafios significativos, como a falta de materiais adequados, o ambiente físico insuficiente e a sobrecarga de trabalho dos professores, o que limita o pleno aproveitamento do potencial pedagógico das atividades lúdicas.

A elaboração do e-book representou uma resposta prática às lacunas e desafios identificados ao longo da pesquisa. Este produto final foi planejado para atender às demandas dos professores do Berçário I e II, oferecendo um material organizado, acessível e fundamentado em princípios pedagógicos sólidos. O e-book apresenta sugestões práticas de atividades lúdicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças, sendo uma ferramenta útil para fortalecer a prática docente. Ao conectar teoria e prática, o e-book busca estimular reflexões sobre o papel do brincar na Educação Infantil, contribuindo para a disseminação de práti-

cas pedagógicas intencionais e acessíveis. O material completo está disponível no Apêndice II desta dissertação, evidenciando seu valor enquanto produto acadêmico e recurso aplicável ao cotidiano escolar.

Apesar de suas contribuições, a pesquisa apresenta algumas limitações que merecem consideração. O estudo foi realizado em uma única instituição de ensino, localizada em uma comunidade quilombola específica, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, a análise centrou-se exclusivamente nas percepções dos professores, deixando de abordar diretamente as experiências e visões das crianças e das famílias, aspectos que poderiam ampliar a compreensão sobre o impacto das brincadeiras no desenvolvimento infantil. Outra limitação refere-se à dependência das condições estruturais da instituição pesquisada, que influenciou tanto as práticas observadas quanto as percepções dos educadores entrevistados.

Com base nesses achados, recomenda-se que futuras investigações explorem o papel do brincar em diferentes contextos socioculturais e investiguem mais profundamente como as condições estruturais e materiais afetam a implementação de práticas lúdicas na Educação Infantil. Além disso, seria relevante ampliar o escopo das análises para incluir as perspectivas das famílias e das próprias crianças, permitindo uma visão mais holística sobre os impactos das brincadeiras no processo de desenvolvimento. Pesquisas longitudinais também poderiam contribuir para compreender os efeitos do brincar ao longo do tempo, possibilitando avaliar sua influência nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil.

A pesquisa reafirma que o brincar é mais do que uma atividade recreativa; é um direito essencial das crianças e uma prática pedagógica indispensável para a construção de aprendizagens significativas. No entanto, para que seu potencial seja plenamente aproveitado, é necessário um esforço conjunto que envolva professores, gestores educacionais, famílias e formuladores de políticas públicas. É urgente repensar a organização das escolas, investir em recursos e promover formações continuadas que capacitem os educadores a planejar e executar práticas lúdicas intencionais e eficazes.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa inspirem novas reflexões e ações no campo da Educação Infantil, contribuindo para fortalecer o brincar como um pilar central das práticas pedagógicas. A implementação de políticas educacionais que valorizem o brincar e o investimento em recursos que facilitem sua aplicação são passos fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação rica, significativa e transformadora. Assim, esta dissertação reafirma o compromisso de construir uma prática pedagógica que valorize a ludicidade como caminho para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas aprendizagens, mas experiências que contribuam para sua formação como indivíduos criativos, autônomos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.
- ALMEIDA, R. M., & Cavalcante, S. M. **A prática pedagógica lúdica na educação infantil: Teoria e prática em ação**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. **Organização do espaço e tempo na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2020.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Brasília, 1998. V. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- CAMPOS, M. M. **Brincar e aprender: O papel do educador na mediação das brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Editora Vozes, 2019.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, L. C., & FREITAS, S. T. **Educação lúdica: Recursos e práticas sustentáveis na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FERREIRA, Adriana; ALMEIDA, Patrícia. **Ludicidade na educação infantil: práticas e desafios**. Revista Brasileira de Educação Infantil, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 123-136, 2019.
- FERREIRA, Maria Lúcia; MENDES, Joana. **Identidade e autonomia no berçário: contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 89-104, 2021.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- GATTI, B. A. **Formação de professores: reflexões sobre o conceito de competência no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MALUF, Â. C. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Laura; ROCHA, Sílvia. **Brincadeiras sensoriais no berçário: um olhar para o desenvolvimento integral**. Revista Educação e Ludicidade, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2018.

MORAIS, Deimy Kellen Alves de; MARTINS, Pollyany Pereira; COSTA, Jani Marra da Fonseca. **A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Instituto Federal Goiano. Disponível em https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2741/1/Artigo_DEIMY%20KELLEN%20ALVES%20DE%20MORAIS.pdf. Acesso em mai. 2024.

MOYLES, J.R. **Só brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200p.

OLIVEIRA, L. **A importância da brincadeira no desenvolvimento infantil**. Estudos em Psicologia e Educação, 12(2), 145-158. 2018.

OLIVEIRA, P. R., & ANDRADE, T. F. **Materiais pedagógicos e inovação no contexto da educação infantil**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2020.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança: estudos de psicologia cognitiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editorial Paz e Terra, 1998.

SANTOS, A. C., & CARVALHO, L. M. **Planejamento pedagógico e o lúdico na educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SILVA, Juliana; COSTA, Marcos. **Formação docente e o desafio do lúdico na primeira infância**. Cadernos de Educação Infantil, v. 22, n. 1, p. 78-90, 2020.

SOUZA, C. Brincar para aprender: A ludicidade na educação infantil. **Revista de Educação Lúdica**, 7(4), 201-217. 2019.

VASCONCELOS, C. F. **Planejamento participativo na educação: Revisão e práticas**. São Paulo: Loyola, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2010.

O USO DA LITERATURA NEGRA INFANTIL COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

THE USE OF BLACK CHILDREN'S LITERATURE AS AN INSTRUMENT IN THE CONSTRUCTION OF QUILOMBOLA IDENTITY IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: 10.29327/5478541.1-7

Natália de Souza Merence¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo explora a importância da literatura negra infantil na construção da identidade quilombola, com foco no contexto educacional da comunidade quilombola de Presidente Kennedy, ES. A literatura negra infantil, ao representar protagonistas negros e abordar temas como ancestralidade, resistência e empoderamento, fortalece a autoestima e promove o reconhecimento das crianças quilombolas em suas origens culturais. O objetivo geral do estudo é analisar a contribuição dessa literatura na formação da identidade quilombola, por meio da inclusão de obras produzidas por autores negros no ambiente escolar. A metodologia empregada envolveu pesquisa bibliográfica e qualitativa, além de pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas realizadas com 14 professores da Educação Infantil do CMEI "Bem-Me-Quer". Os resultados indicaram que a literatura negra infantil é um instrumento poderoso na valorização da cultura afro-brasileira, ao promover representações positivas e combatendo estereótipos. A inclusão dessa literatura nas práticas pedagógicas contribui para a construção de uma educação antirracista, reforçando o sentimento de pertencimento e identidade cultural nas crianças. O estudo também destaca o papel dos educadores como mediadores essenciais, promovendo diálogos e reflexões sobre diversidade e inclusão. A pesquisa conclui que a literatura negra infantil deve ser integrada de forma sistemática nas escolas, como um meio de fortalecer a identidade quilombola e assegurar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

Palavras-chave: Diversidade étnico-cultural. Identidade negra. Literatura negra infantil.

ABSTRACT

This article explores the importance of black children's literature in the construction of quilombola identity, focusing on the educational context of the quilombola community of Presidente Kennedy, ES. By representing black protagonists and addressing themes such as ancestry, resistance, and empowerment, black children's literature strengthens self-esteem and promotes the recognition of quilombola children in their cultural origins. The general objective of the study is to analyze the contribution of this literature in the formation of quilombola identity, through the inclusion of works produced by black authors in the school environment. The methodology used involved bibliographic and qualitative research, in addition to field research with semi-structured interviews conducted with 14 Early Childhood Education teachers at CMEI "Bem-Me-Quer". The results indicated that black children's literature is a powerful instrument in the appreciation of Afro-Brazilian culture, by promoting positive representations and combating stereotypes. The inclusion of this literature in pedagogical practices contributes to the construction of an anti-racist education, reinforcing the sense of belonging and cultural identity in children. The study also highlights the role of educators as essential mediators, promoting dialogue and reflection on diversity and inclusion. The research concludes that black children's literature should be systematically integrated into schools, as a means of strengthening the quilombola identity and ensuring a more inclusive and respectful educational environment.

Keywords: Ethnic-cultural diversity. Black identity. Black children's literature.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observa-se um crescente interesse pela valorização da diversidade étnico-cultural, com destaque para a promoção da identidade negra. Nesse contexto, a literatura negra infantil desponta como uma ferramenta poderosa na construção da identidade quilombola, ao oferecer às crianças negras a possibilidade de se reconhecerem em narrativas que refletem suas histórias e vivências. Essa literatura, produzida por autores e autoras negros, estabelece uma conexão identitária entre leitores afrodescendentes e os pontos de vista e formas de narrar que dialogam diretamente com suas experiências (Ferreira; Leite, 2018).

A identidade quilombola é formada a partir das vivências e referências dos remanescentes de quilombos, comunidades criadas por afrodescendentes fugidos da escravidão. Essas comunidades, marcadas pela resistência e pela preservação de uma rica cultura ancestral, incluem manifestações como a música, a dança, a religiosidade e a literatura oral. A literatura negra infantil contemporânea potencializa a preservação e o fortalecimento dessa identidade, ao apresentar histórias protagonizadas por personagens negros e tematizar a ancestralidade africana, a resistência e o empoderamento (Ribeiro; Serpa, 2020). Obras como **Meu Querido Mundo**, de Heloisa Pires Lima, e **Menina Bonita do Laço de Fita**, de Ana Maria Machado, são exemplos relevantes, pois abordam a valorização da cultura afro-brasileira e a beleza negra, criando referências positivas para as crianças quilombolas (Gonçalves, 2019).

Ao representar personagens negros de forma positiva, a literatura desempenha um papel crucial na formação da identidade e na construção da autoestima. Conforme Martins e Brito (2020), a representatividade é essencial em espaços educacionais, especialmente em comunidades quilombolas, onde a autoaceitação e o orgulho cultural precisam ser reforçados. Essa representatividade literária desafia padrões eurocêntricos de beleza e contribui para a formação de subjetividades que reconhecem a riqueza e a singularidade da cultura afrodescendente.

Além disso, a literatura negra infantil amplia a visão de mundo, promovendo não apenas o fortalecimento da identidade de crianças quilombolas, mas também a conscientização de crianças não quilombolas sobre a importância da diversidade étnico-cultural. Assim, ela atua como ferramenta de combate ao preconceito e à discriminação racial, ao mesmo tempo em que celebra as contribuições das comunidades afrodescendentes para a sociedade brasileira.

A relevância da literatura na formação da identidade torna-se ainda mais evidente quando se considera seu papel em uma comunidade quilombola. A partir da infância, ela pode despertar reflexões, ampliar perspectivas e estimular a valorização das origens culturais. Gonçalves (2019) ressalta que a construção da identidade é influenciada pelas representações e emoções que emergem no convívio social, destacando o papel essencial da mediação educativa nesse processo. A educação infantil, como etapa inicial da formação formal, desempenha um papel vital ao proporcionar às crianças o contato com narrativas que refletem sua realidade e cultura.

Diante da importância da literatura na formação da identidade e da relevância da representatividade no contexto quilombola, surge a seguinte problemática: Como o uso da literatura negra infantil pode contribuir na construção da identidade quilombola, fortalecendo a autoestima e valorizando a cultura afro-brasileira?

Nesta perspectiva o presente estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição da literatura negra infantil – por meio da inclusão em sala de aula, de histórias produzidas por escritores negros e escritoras negras – no desvelamento valorativo da autoimagem dos estudantes afrodescendentes.

E para obtenção de êxito no alcance do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- Utilizar a literatura negra infantil como ferramenta pedagógica para fortalecer a identidade quilombola valorizando a cultura afro-brasileira;
- Identificar quais são os principais temas abordados na literatura negra infantil que contribuem para a construção da identidade quilombola, como a valorização da ancestralidade, a luta contra o racismo e a preservação das tradições quilombolas;
- Analisar de que maneira a literatura negra infantil pode contribuir para o reconhecimento e empoderamento das crianças quilombolas, promovendo a representatividade positiva e o fortalecimento da autoestima;

Diante desse contexto, a literatura negra infantil emerge como um instrumento pedagógico essencial na valorização da identidade quilombola, promovendo representações positivas e fortalecendo o sentimento de pertencimento das crianças afrodescendentes. Ao ser inserida no ambiente escolar, essa literatura não apenas contribui para a formação de uma autoimagem positiva, mas também desempenha um papel transformador na construção de uma educação antirracista, que celebra a diversidade e combate estereótipos. Assim, este estudo busca evidenciar o impacto dessa ferramenta na construção da identidade quilombola e na promoção de uma educação que reconheça e valorize as riquezas culturais e históricas das comunidades afro-brasileiras, contribuindo para um futuro mais inclusivo e equitativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Representatividade na literatura infantil

A formação dos indivíduos depende muito da representatividade. Ao se verem refletidos em diversos aspectos da sociedade e das produções culturais, os indivíduos desenvolvem suas identidades e constroem interpretações e significados para as interações sociais. A representação social de objetos, grupos ou ideias específicas desempenha um papel crucial na formação de atributos individuais e coletivos.

A construção de representações sociais não é um esforço individual, mas sim um produto de fatores sociais e históricos, bem como o ato de compartilhá-los. Para Spink [...] “as representações sociais são campos socialmente estruturados na interface de contextos sociais de curto e longo alcances históricos” (1996, p. 300), assim, o processo de construção do retrato social de um determinado objeto, grupo ou ideia ocorre dentro da estrutura de relações sociais e históricas. Está intimamente ligada ao contexto que os indivíduos vivenciam e ao desenvolvimento histórico da própria representação. Consequentemente, as representações sociais coletivas sobre conceitos como 'negritude', 'negro', 'quilombo' e outros, possuem um alcance mais amplo do que as compreensões individuais e passam por transformações históricas.

As representações são fenômenos sociais que têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção, isto é, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam” (Alexandre, 2004, p. 131).

O ambiente social, tanto em nível micro quanto macro, desempenha um papel vital na formação da compreensão coletiva dos indivíduos. Essas representações sociais compartilhadas servem como um fundamento crucial sobre o qual os indivíduos constroem suas próprias noções e significados. Por exemplo, termos como 'negro', 'negritude' e 'quilombo' são influenciados por essas representações. As manifestações culturais e simbólicas presentes na sociedade contribuem para a formação desses significados, que por sua vez influenciam a forma como os indivíduos atribuem significados e navegam nas relações estabelecidas (Martins e Brito, 2020). Consequentemente, as representações compartilhadas de diferentes grupos raciais são significativas para fornecer aos indivíduos elementos simbólicos, valores, uma compreensão mais ampla do mundo e um senso de autoconsciência.

As experiências do dia a dia desempenham um papel essencial no estabelecimento da representatividade. Envolve reconhecer e compreender os atributos avaliativos de diversos indivíduos e o processo de construção de identidades pessoais e coletivas nas relações sociais. Alexandre (2004) investiga o significado das interações cotidianas na formação dos elementos constitutivos da representação social.

A estrutura social é outro elemento essencial da realidade da vida cotidiana. É por intermédio da sociedade, da interação e das relações pessoais que o indivíduo encontra a expressão de sua subjetividade. No compartilhar da intersubjetividade, o indivíduo adquire a certeza da realidade vivida e diferencia a realidade da vida cotidiana de outras realidades de que tem consciência. A atitude natural é aquela que é compartilhada pela consciência do senso comum, porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens. A formação das representações sociais a partir da realidade da vida cotidiana constitui uma grande força para que estas possam ser tratadas e reconhecidas como conhecimento pela sociedade (Alexandre, 2004, p.134).

O desenvolvimento subjetivo dos indivíduos é fortemente influenciado pelas relações sociais e pelas ideias que nelas estão arraigadas. As representações sociais abrangem as percepções coletivas de diferentes grupos sociais, atribuindo certas características aos indivíduos com base em sua pertença ao grupo.

Essas perspectivas são difundidas na sociedade em geral, incluindo plataformas de mídia, jornais, revistas e novelas, que moldam a natureza das relações entre os indivíduos. Por outro lado, a representatividade relaciona-se com a dinâmica de poder na esfera social e está intimamente ligada aos processos de tomada de decisão, colocando um desafio à agência individual.

Através da promoção da representatividade, as estruturas de poder podem ser descentralizadas, levando a uma transformação em sua configuração e dando a grupos antes marginalizados a oportunidade de participar da tomada de decisões. Conseqüentemente, o uso de terminologia específica torna-se fundamental, pois contribui para uma compreensão mais profunda da realidade e autoconsciência.

2.2. O uso da literatura negra infantil como ferramenta pedagógica

A literatura negra infantil tem se mostrado uma ferramenta pedagógica essencial para abordar a temática quilombola com crianças. Essa forma de expressão literária permite que as crianças conheçam, compreendam e valorizem a cultura afro-brasileira, assim como promove a autoestima e o respeito à diversidade étnico-racial desde cedo. Neste capítulo, exploraremos estratégias e metodologias para utilizar a literatura negra infantil como uma poderosa ferramenta para o ensino e a aprendizagem sobre quilombos.

De acordo com Martins e Brito (2020), a primeira etapa para utilizar a literatura negra infantil em sala de aula é selecionar livros adequados para a faixa etária dos alunos. Existem diversas opções de livros que trazem histórias sobre a temática quilombola, desde contos tradicionais até biografias de personalidades importantes para a história afro-brasileira. Alguns exemplos de livros recomendados são: "O Menino Nito" de Márcia Leite e Rosana Rios; "Lendas da América Negra" de Daniel Munduruku e "Meninos do Mangue" de Roger Mello e Ruth Rocha.

Após selecionar os livros, é importante explorar sua temática de forma ampla. Isso pode ser feito através da leitura em voz alta, seguida de debates e discussões sobre a história, personagens, contexto histórico e questões relacionadas à cultura afro-brasileira. Segundo Martins e Brito (2020), a leitura em voz alta é o ato de ler um texto em voz alta, de forma a permitir que outras pessoas ouçam o conteúdo sendo apresentado. É uma prática que remonta a tempos

antigos, quando a transmissão oral era a principal forma de comunicação e o conhecimento era geralmente transmitido através da fala. A leitura em voz alta é uma técnica que pode ter várias finalidades, como entretenimento, aprendizagem, ensino e comunicação. Ela pode ser feita individualmente, para si mesmo, ou em grupo, onde uma pessoa lê para um público presente. Além de transmitir o conteúdo de um texto, a leitura em voz alta também envolve uma interpretação e expressão vocal adequada, buscando captar e transmitir as emoções e intenções do autor. Dessa forma, é uma forma de arte verbal que pode envolver entonação, ritmo e entusiasmo na apresentação do texto.

A literatura negra infantil também é uma poderosa ferramenta para fortalecer a autoestima das crianças negras e promover uma identidade positiva em relação à sua cultura. É importante incluir personagens e histórias que representem a diversidade étnico-racial, permitindo que todas as crianças se identifiquem e se sintam valorizadas em sala de aula. Os professores devem buscar oportunidades para destacar a importância dos quilombos e da cultura afro-brasileira na formação do país.

A utilização da literatura negra infantil como ferramenta pedagógica para abordar a temática quilombola é uma estratégia eficaz para promover a consciência crítica, o respeito à diversidade e uma identidade positiva nas crianças (Cardoso, 2018). Através de livros e outras formas de expressão literária, é possível explorar a cultura afro-brasileira e sua contribuição para a formação do país, valorizando a história dos quilombos e resgatando a memória dos protagonistas dessa história. É fundamental que os educadores se capacitem e se dediquem a essa abordagem, pois ela contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem o intuito de compreender o estado atual da representação do negro/quilombola na literatura infantil afro-brasileira em uma escola localizada em uma comunidade quilombola. Para tanto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica visto que esse tipo de pesquisa possibilita, a partir de materiais já elaborados, coletar informações. De acordo com Gil (2002, p.71)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que a pesquisa qualitativa fornece uma compreensão mais profunda do mundo do significado, o mundo invisível que exige que os pesquisadores descubram e expliquem. Para tal entendimento, dados quantitativos e qualitativos não são mutuamente exclusivos, mas sim complementa-

res. “Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (Minayo, 2007, p. 22).

Para Trivinos (1987), o conteúdo do enfoque qualitativo formado na pesquisa é dado pelo referencial teórico no qual o pesquisador se baseia. A pesquisa qualitativa não segue a ordem estrita estabelecida para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa.

A pesquisa foi realizada no CMEI "Bem-Me-Quer", localizado na comunidade quilombola de Boa Esperança, em Presidente Kennedy-ES. A instituição de educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos, oferecendo um ambiente seguro e adequado para o desenvolvimento das atividades educativas. Com uma proposta pedagógica baseada na pedagogia de projetos, o CMEI promove o aprendizado lúdico, com atividades como brincadeiras, contação de histórias e musicalização. Além disso, valoriza a cultura quilombola e a identidade étnico-racial dos alunos, fortalecendo sua autoestima e consciência histórica.

A escola também incentiva a participação familiar e busca promover uma educação inclusiva, acolhendo todas as crianças em um ambiente respeitoso à diversidade. A pesquisa envolveu 14 professores da Educação Infantil, incluindo aqueles que trabalham com crianças quilombolas e os que desejam integrar a temática em suas práticas. A participação de uma pedagoga também enriquecerá o estudo, trazendo suas perspectivas sobre educação inclusiva e identidades culturais.

A pesquisa visa explorar as experiências, desafios e estratégias adotadas por esses educadores ao lidarem com a diversidade cultural nas salas de aula. Compreender como a abordagem quilombola é incorporada na prática pedagógica é essencial para promover um ambiente de aprendizado que valorize a herança cultural e as especificidades das comunidades quilombolas.

A coleta de dados foi realizada através da pesquisa de campo, por meio de um roteiro com questionário com perguntas semiestruturadas sobre a temática. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.186) a pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Lakatos; Marconi, 2001, p. 186).

Além disso, Triviños (1987, p. 146) também destaca que as perguntas semiestruturadas caracterizam-se por fazer perguntas básicas relacionadas à teoria do tema da pesquisa e às hipóteses de sustentação.

4. DADOS DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS

A pesquisa teve como objetivo compreender a representação do negro e do quilombola na literatura infantil afro-brasileira, realizada em uma escola de uma comunidade quilombola. Foram entrevistados 14 professores da educação infantil, com idades entre 35 e 50 anos e mais de cinco anos de experiência docente, abordando a definição, importância e aplicação da literatura negra infantil no ambiente escolar.

Os professores destacaram a literatura negra infantil como uma ferramenta educacional essencial para promover diversidade e inclusão nas escolas. Essa literatura, voltada para representar experiências e identidades de crianças negras, contribui significativamente para a formação de uma autoimagem positiva e o fortalecimento da identidade cultural de seus leitores. Para as crianças afrodescendentes, a identificação com histórias que refletem vivências e tradições negras favorece o reconhecimento e a valorização de suas raízes, elementos fundamentais para a autoestima e autovalorização.

Outro aspecto apontado foi a capacidade dessa literatura de ampliar a compreensão dos alunos sobre a diversidade social. Ao promover narrativas que valorizam diferentes culturas e histórias, as obras contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo, enriquecendo o repertório literário e cultural dos estudantes. Isso ajuda tanto crianças negras quanto não negras a entenderem melhor as múltiplas realidades da sociedade.

Os professores também destacaram o papel da literatura negra infantil no fortalecimento da identidade cultural e histórica de comunidades afrodescendentes, especialmente ao valorizar a cultura quilombola. Além de enriquecer o acervo literário disponível, essa valorização é essencial para uma educação crítica e consciente das dinâmicas sociais e culturais.

Do ponto de vista pedagógico, a literatura negra infantil se mostrou um recurso significativo para abordar temas como relações étnico-raciais, inclusão e diversidade cultural. Ela possibilita discussões que promovem pertencimento e desenvolvem leitores críticos capazes de refletir sobre sua identidade e a história do país. Essa prática está alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que destaca a importância da educação em um contexto de diversidade étnico-racial.

A pesquisa buscou identificar a frequência com que os professores utilizam obras de literatura negra infantil em suas aulas e quais autores e textos são mais citados. Os resultados revelam que, além da crescente aceitação desse gênero literário nas práticas pedagógicas, há uma necessidade de uma abordagem mais atenta à literatura que representa a pluralidade da infância brasileira. Autores como Eloísa Ráfols, Jorge de Sá, Ilan Brenman, Ana Maria Machado e Jarid Arraes se destacam, oferecendo narrativas que podem servir como ferramentas pedagógicas valiosas para promover diversidade e inclusão.

O estudo também destacou a importância de incluir obras que abordam a história e a cultura afro-brasileira nas aulas, como forma de promover representatividade e respeito pelas diversas identidades culturais. Além de enriquecer o repertório literário dos alunos, essa prática permite uma compreensão mais crítica e reflexiva das dinâmicas sociais e raciais que permeiam a sociedade brasileira. Obras de autores como Ferreira e Leite (2018) e Chaves (2023) sublinham a importância da literatura negra infantil na formação de leitores conscientes, além de reforçarem a necessidade de visibilidade e voz para as crianças negras.

Em consonância com as pesquisas de Cardoso (2018) e Martins e Brito (2020), a literatura negra infantil não é apenas uma subcategoria, mas uma parte integrante do patrimônio cultural que deve ser presente nas salas de aula. Sua presença nas práticas pedagógicas desempenha um papel vital na construção de uma sociedade mais justa, onde todas as identidades são reconhecidas e valorizadas. A educação deve, portanto, preparar os educadores para utilizar essa literatura de maneira crítica, aproveitando seu potencial transformador e criando um ambiente inclusivo e representativo.

A inclusão da literatura negra nas práticas pedagógicas não só combate estereótipos e preconceitos, mas também promove a aceitação das diversidades étnicas e culturais. Ela contribui para a criação de um espaço escolar mais acolhedor, onde as identidades quilombolas são valorizadas, promovendo a dignidade e empoderamento dos alunos. Nesse sentido, a literatura negra infantil se transforma em um meio de resistência cultural, reafirmação de identidades e promoção da igualdade social.

A análise da percepção dos educadores sobre a identificação dos alunos com os personagens e as histórias de obras literárias em sala de aula também revela um aspecto crucial para o sucesso pedagógico. Os resultados sugerem que quando os alunos se identificam com as narrativas e personagens, especialmente aqueles que refletem suas próprias realidades culturais, seu engajamento e aprendizado tendem a ser mais profundos. A identificação emocional com os personagens facilita uma conexão mais significativa com o conteúdo, o que é fundamental para promover o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva.

Os depoimentos de educadores e alunos reforçam que quando as histórias apresentadas abordam questões que fazem parte da experiência dos estudantes, seja a partir de uma perspectiva cultural, social ou histórica, eles tendem a se envolver mais ativamente nas discussões e a refletir sobre suas próprias vivências. Isso está alinhado com teorias de representação social, que afirmam que a identificação com os personagens e contextos retratados nas obras é um fator essencial para criar um ambiente de aprendizado significativo. Ao permitir que os alunos se vejam refletidos nas narrativas, a literatura pode agir como um instrumento de conexão cultural, proporcionando uma forma de compreensão mais profunda sobre si mesmos e sobre a sociedade.

Portanto, a escolha de obras literárias que representem as experiências e culturas dos alunos é uma prática pedagógica que não apenas enriquece o repertório dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma identidade mais inclusiva e plural. Ao promover essa conexão, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais significativo e transformador, onde o respeito às diversidades culturais é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

A literatura, especialmente a literatura infantil e juvenil, desempenha um papel fundamental na formação da identidade dos jovens leitores, e isso se torna ainda mais relevante quando discutimos a representatividade cultural e social nas narrativas literárias. Como indicam estudos de Barros (2018) e Cardoso (2018), a falta de representatividade nos materiais escolares pode resultar em sentimentos de alienação e em uma inibição da expressão cultural dos alunos. Quando as crianças e jovens se veem refletidos nos personagens e histórias que leem, isso não apenas os encoraja a refletir sobre suas próprias histórias, mas também fortalece sua autoestima e senso de pertencimento.

A pesquisa de Martins e Brito (2020), ao abordar a importância da literatura negra infantil em escolas quilombolas, reforça essa visão ao destacar que essas obras não servem apenas para contar histórias, mas também para afirmar identidades e culturas muitas vezes marginalizadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) sustenta essa necessidade, afirmando a importância de promover o respeito à diversidade cultural nas escolas.

A mediação da leitura, como discutido por Bortoni-Ricardo (2008), é outro aspecto fundamental nesse processo, pois o educador tem o papel de orientar os alunos na exploração de narrativas que são significativas para suas próprias vidas. O papel do professor vai além de simplesmente apresentar as obras; ele deve possibilitar que os alunos se tornem protagonistas na construção de suas identidades e compreensões do mundo ao redor. A literatura, quando bem escolhida, permite que os alunos se engajem com temas relevantes à sua realidade, promovendo um aprendizado mais profundo e reflexivo sobre as relações sociais e étnico-raciais.

Entretanto, o interesse demonstrado pelos alunos em aprender sobre a cultura quilombola e a literatura negra revela que há uma receptividade crescente para esse tipo de narrativa. Estudos de Ferreira e Leite (2018) e Gonçalves (2019) mostram que os estudantes se engajam positivamente com as histórias que refletem a identidade e a história dos quilombolas, evidenciando o potencial de transformação que a literatura negra pode proporcionar na construção da identidade étnica e cultural dos alunos.

A resistência inicial observada entre alguns educadores, portanto, deve ser vista como um ponto de partida para a adoção de estratégias de formação continuada e sensibilização, com o objetivo de integrar de maneira efetiva as narrativas quilombolas no currículo escolar. Investir

em recursos didáticos adequados e em programas de formação de educadores pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e diverso, onde os alunos não apenas conhecem, mas vivenciam a riqueza das culturas afro-brasileiras.

Portanto, é essencial que as escolas não apenas reconheçam os desafios na implementação da literatura negra infantil, mas também trabalhem para superá-los. A literatura negra não é apenas uma ferramenta de entretenimento, mas um recurso poderoso para a construção de identidades, para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a promoção de uma educação mais justa e equitativa, que celebre a diversidade cultural e étnica do Brasil.

A receptividade dos alunos em relação às histórias que retratam a cultura quilombola foi bastante positiva, demonstrando grande interesse pelas narrativas que abordam as vivências, tradições e lutas das comunidades quilombolas. A análise dos dados aponta que essas histórias são eficazes na promoção da valorização da diversidade cultural e na inclusão das narrativas afro-brasileiras no ambiente escolar. O reconhecimento da importância dessas histórias pelos alunos reflete uma conscientização crescente sobre a necessidade de integrar temas culturais afro-brasileiros na educação (CARDOSO, 2018; GONÇALVES, 2019).

A identificação dos estudantes com os personagens e contextos das histórias quilombolas sugere que essas narrativas não apenas enriquecem seu conhecimento, mas também fomentam uma reflexão crítica sobre a identidade cultural e a história do Brasil. A literatura quilombola contribui para fortalecer o senso de pertencimento e valorização da diversidade entre os alunos, ampliando sua compreensão sobre a cultura afro-brasileira. Assim, a literatura negra promove uma formação mais inclusiva e crítica, conectando os alunos com narrativas frequentemente negligenciadas no ensino tradicional (GONÇALVES, 2019).

A formação continuada dos professores, essencial para a promoção e a apreciação da literatura negra, é um ponto-chave identificado na pesquisa. A capacitação docente é fundamental para preparar os educadores a abordar questões raciais e culturais em sala de aula, criando uma mediação de leitura mais eficaz e consciente. A prática da contação de histórias e a formação continuada permitem uma compreensão mais profunda da cultura quilombola, beneficiando tanto os professores quanto os alunos (CARDOSO, 2018).

Além disso, a colaboração entre os diversos membros da comunidade escolar — professores, alunos e famílias — tem se mostrado crucial para o impacto positivo da literatura negra. O envolvimento de todos contribui para um ambiente enriquecido por discussões sobre identidade, história e cultura, fortalecendo a herança cultural e a formação de uma identidade mais inclusiva nos alunos. O engajamento ativo dos estudantes em eventos literários e atividades relacionadas à literatura quilombola também contribui para essa formação cultural (GONÇALVES, 2019).

Os dados da pesquisa também revelam que a formação acadêmica dos professores influencia diretamente sua disposição para utilizar a literatura quilombola em sala de aula. Apenas 8,2% dos educadores destacam a importância do ambiente escolar na integração desses conteúdos no currículo. Isso sugere que uma abordagem mais sensível às questões raciais e culturais na formação inicial e continuada é fundamental para o sucesso da inclusão dessas temáticas. Além disso, a experiência prévia dos educadores com a cultura negra, seja pessoal ou profissional, tem um impacto positivo na maneira como abordam as questões raciais, reforçando a importância da sensibilização docente. Assim, a literatura negra se mostra uma ferramenta poderosa para promover uma educação inclusiva e respeitosa, que valorize a diversidade cultural e contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos (CARDOSO, 2018; GONÇALVES, 2019).

A seguir, apresentamos um panorama das estratégias mais eficazes para promover a literatura negra infantil e a cultura quilombola entre os alunos, destacando a importância de uma educação inclusiva e plural que valorize as manifestações culturais afro-brasileiras. Através de diversas abordagens, como o uso de livros e recursos multimídia, atividades interativas, contação de histórias e parcerias com autores negros e comunidades quilombolas, é possível despertar o interesse dos alunos e ampliar seu repertório cultural. Essas iniciativas contribuem para uma formação de identidade mais rica e diversificada, promovendo o respeito e a valorização das raízes africanas na sociedade brasileira.

A literatura negra infantil, quando integrada ao currículo escolar, tem se mostrado uma das abordagens mais impactantes, com índice de 8,2. Ao apresentar narrativas que refletem a experiência afro-brasileira, essa literatura não só amplia as referências culturais dos alunos, mas também estimula uma compreensão crítica sobre as desigualdades históricas e sociais vivenciadas pelas comunidades negras e quilombolas. Essa abordagem fortalece a identidade cultural e promove uma reflexão profunda sobre o papel da cultura afro-brasileira na construção do Brasil.

Por outro lado, estratégias como parcerias entre escolas e comunidades e grupos de leitura que valorizam as narrativas afro-brasileiras foram mencionadas com índice de 3,2. Essas parcerias são essenciais para criar um ambiente colaborativo, onde a literatura negra não é apenas lida, mas também vivenciada e debatida, possibilitando o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Ao conectar os estudantes com suas raízes e heranças, essas iniciativas desempenham um papel crucial na construção de uma comunidade mais empática e na promoção da valorização das histórias de diferentes grupos.

Embora as atividades interdisciplinares que reconhecem a diversidade cultural também sejam destacadas como uma estratégia importante, com índice de 1,4, ainda não são amplamente exploradas nas práticas escolares. Essas atividades poderiam engajar os alunos e desen-

volver um respeito mais profundo pelas diferenças, integrando a literatura negra às diversas disciplinas, como Ciências, Matemática ou História. Essa abordagem enriqueceria a formação dos estudantes e ofereceria uma visão mais holística sobre a cultura brasileira.

Essas estratégias estão alinhadas com as recomendações de diversas referências acadêmicas, como Alexandre (2004) e Barros (2018), que destacam a necessidade de uma educação que valorize as representações sociais das classes marginalizadas. Além disso, as obras de Cardoso (2018) e as investigações sobre identidade e literatura quilombola de Gonçalves (2019) sublinham a relevância da literatura negra na formação da identidade cultural dos jovens.

Portanto, ao integrar a literatura negra infantil e práticas relacionadas à cultura quilombola no currículo escolar, é possível não só promover a diversidade cultural, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, respeitando as questões étnico-raciais no Brasil. Isso pode fortalecer as identidades culturais e proporcionar uma educação mais justa e equitativa, conforme as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A implementação dessas práticas requer um compromisso coletivo das instituições educacionais, professores e comunidade para garantir uma educação inclusiva e respeitosa à diversidade.

A análise da relação entre a formação acadêmica dos docentes e a utilização da literatura negra infantil nas práticas pedagógicas revela aspectos importantes sobre a integração de representatividade e diversidade cultural na educação. Em um contexto onde a literatura negra desempenha papel fundamental na construção da identidade e autoestima das crianças, é essencial compreender se os professores com formação voltada para a diversidade e inclusão estão mais predispostos a incorporar essas obras em suas práticas. A pesquisa aponta que os docentes que possuem uma formação acadêmica que enfatiza a inclusão e a diversidade tendem a utilizar mais a literatura negra infantil, reconhecendo seu valor para a ampliação de perspectivas e para o fomento da inclusão e da diversidade nas escolas.

A literatura negra infantil é apresentada como uma valiosa ferramenta pedagógica para promover a valorização da identidade cultural e a diversidade. Ao incluir narrativas que retratam as experiências, valores e tradições das comunidades negras, os educadores contribuem para uma educação mais inclusiva e significativa. A formação acadêmica dos professores desempenha um papel crucial, pois os capacita a selecionar e trabalhar essas obras de maneira significativa, promovendo um ambiente de reflexão sobre identidades raciais e questões sociais.

Além disso, a literatura negra infantil amplia a percepção dos alunos sobre suas identidades e promove um entendimento mais profundo sobre as dinâmicas sociais. Ao integrar essas obras no currículo, os educadores desempenham um papel importante na luta contra estereóti-

pos e preconceitos, formando cidadãos mais críticos e conscientes. Isso demonstra a importância da formação acadêmica, que deve incluir abordagens que incentivem a diversidade, como workshops e capacitação continuada sobre literatura negra e inclusão.

A criação de espaços escolares inclusivos é um fator fundamental para a implementação de temáticas quilombolas na literatura. A escola deve ser um ambiente acolhedor e respeitoso das diferentes identidades, e a formação docente crítica e consciente é essencial para garantir que a literatura negra seja integrada adequadamente. A valorização das culturas locais e tradicionais é igualmente importante, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a promoção da pluralidade cultural nas escolas.

O respeito à cultura e identidade quilombola, embora com uma menor pontuação nas respostas, não deve ser negligenciado, pois é um elemento essencial para a educação contextualizada e significativa. A literatura negra, ao abordar a resistência e a afirmação da identidade, serve como um meio poderoso para valorizar a história e a cultura quilombola, como observam Cuti (2010) e Arguedas (2017).

Além disso, a pesquisa indica que a maioria dos professores se sente preparada para discutir questões relacionadas à identidade quilombola, embora alguns enfrentem dificuldades devido à falta de formação específica. Essa lacuna na formação docente é um desafio que pode ser superado por meio de programas de capacitação e desenvolvimento contínuo, como sugerido por Gonçalves (2019) e Martins e Brito (2020). A insegurança demonstrada por alguns educadores deve ser vista como uma oportunidade para criar um ambiente de diálogo e aprendizagem, ajudando a superar preconceitos e promovendo a valorização da diversidade.

A integração da literatura negra infantil ao currículo escolar é essencial não apenas para valorizar a diversidade cultural, mas também para formar cidadãos conscientes e críticos sobre as questões raciais. A inclusão dessas obras deve ser feita de forma consciente e fundamentada, considerando tanto as especificidades da literatura negra quanto sua relevância para a formação de um ensino inclusivo. Além disso, a formação de educadores deve incluir uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e as relações étnicas.

4.1. Entrevista com a pedagoga

A entrevista foi realizada com uma pedagoga que compartilhou suas percepções e experiências sobre a literatura negra infantil e sua relevância no contexto escolar. Ao ser questionada sobre sua idade, ela se situou na faixa etária de 35 a 50 anos. Com mais de cinco anos de atuação na área da educação, a pedagoga demonstrou um conhecimento sólido e detalhado sobre o tema abordado.

Para ela, a literatura negra infantil representa uma ferramenta essencial de inclusão e reconhecimento das culturas negras dentro do ambiente educacional. Segundo a pedagoga, a literatura negra vai além do simples entretenimento, sendo uma poderosa ferramenta pedagógica que contribui para a valorização da identidade e da diversidade cultural. Ao possibilitar que as crianças se vejam refletidas nos livros, a literatura negra desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, promovendo questões de pertencimento e autoestima.

A pedagoga compartilhou ainda que utiliza em suas aulas diversas obras de literatura negra infantil, mencionando autores como Ana Maria Machado e Nelson Mandela, além de livros voltados especificamente para a realidade das crianças quilombolas. Com isso, ela tem conseguido aproximar os alunos de narrativas que falam diretamente sobre suas histórias, costumes e contribuições.

Ao ser questionada sobre a influência da literatura negra infantil na formação da autoimagem e autoestima dos alunos quilombolas, a pedagoga enfatizou que a representatividade é fundamental para a construção de uma identidade positiva. Ver-se retratado em histórias proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda de sua história e cultura, o que fortalece a autoestima.

A pedagoga ainda destacou que a literatura negra infantil pode abordar temas relacionados à cultura quilombola, como a convivência comunitária, as tradições orais, as lutas por direitos e a importância da memória e da ancestralidade. Esses temas, quando trabalhados na literatura, contribuem para a construção de um forte senso de pertencimento e valorização cultural entre os estudantes.

Segundo a pedagoga, os alunos se identificam diretamente com as narrativas que explora, pois elas dialogam com suas realidades e vivências. Ela acredita que essa identificação é um fator importante para o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

Embora reconheça os benefícios da literatura negra, a pedagoga mencionou os desafios que enfrenta ao introduzir esse tipo de literatura no ambiente escolar. Muitas vezes, encontra resistência de familiares e até de outros docentes, que questionam a relevância do tema. No entanto, ela observa que os alunos geralmente reagem de forma muito positiva e entusiástica às histórias que abordam a cultura quilombola, mostrando grande curiosidade e interesse.

A pedagoga acredita que a literatura negra infantil é fundamental para a disseminação de valores como respeito, diversidade e identidade cultural. As histórias oferecem um espaço seguro para discussões sobre preconceito e aceitação, temas essenciais para uma convivência mais harmoniosa e inclusiva.

Ela também observou mudanças no comportamento dos alunos após o contato com esse tipo de literatura, notando um aumento na empatia e no respeito pelas diferenças entre os colegas. Esse impacto positivo reforça a importância da continuidade dessas abordagens na prática pedagógica.

Entre as estratégias que considera eficazes para promover a literatura negra infantil e a cultura quilombola, ela sugeriu a formação de grupos de leitura e a realização de debates em sala de aula, que possibilitam discussões aprofundadas e reflexões coletivas. Além disso, acredita que a formação acadêmica dos professores deve contemplar a didática da diversidade cultural, preparando-os adequadamente para trabalhar com esses temas.

A pedagoga enfatizou que a inclusão de temas quilombolas na literatura escolar requer um esforço conjunto entre o ambiente escolar e a formação do corpo docente. Para ela, um ambiente acolhedor e bem preparado é essencial para que os temas sejam aceitos e discutidos de maneira construtiva.

Por fim, a pedagoga ressaltou que, apesar de se sentir mais preparada para tratar de questões delicadas relacionadas à identidade quilombola em sala de aula, ainda enfrenta desafios. No entanto, acredita que a literatura negra infantil pode ser integrada de maneira mais efetiva ao currículo escolar, se houver maior valorização das narrativas das culturas marginalizadas, promovendo um currículo mais inclusivo e representativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo explorar a importância da literatura negra infantil na construção da identidade quilombola, no contexto de Presidente Kennedy/ES. Os resultados indicaram que a literatura negra infantil é um instrumento fundamental não apenas para a educação, mas também para o fortalecimento da autoestima, do reconhecimento e do pertencimento das crianças quilombolas às suas raízes culturais.

Os achados destacaram que a participação ativa das crianças em histórias que refletem suas vivências, heranças e lutas resulta em uma identificação mais sólida com sua identidade étnico-racial. A literatura, ao apresentar protagonistas semelhantes às crianças negras, funciona como um espelho, permitindo que se vejam representadas de forma positiva e empoderadora. Além disso, ao abordar a cultura e a história quilombola, as obras contribuem para a valorização das tradições, ao mesmo tempo em que combatem estereótipos e preconceitos.

A pesquisa também mostrou que, ao integrar a literatura negra infantil no ambiente escolar, são criados espaços de diálogo e reflexão que favorecem uma educação antirracista. Professores, ao atuarem como mediadores de leitura, desempenham papel essencial, promovendo o acesso a essas obras e gerando oportunidades para discussões críticas sobre diversidade, inclusão e identidade.

Além disso, a inclusão sistemática e consciente da literatura negra nas práticas pedagógicas contribui para a construção de um ambiente educacional mais igualitário. É fundamental que as escolas, em parceria com as comunidades, continuem a promover e divulgar a literatura negra, assegurando que suas narrativas sejam acessíveis e respeitadas.

Por fim, a pesquisa sublinha a necessidade de um compromisso contínuo com a valorização da cultura quilombola, tanto no contexto acadêmico quanto social. Somente por meio de práticas educativas que reconheçam e celebrem a diversidade étnico-racial será possível garantir que as futuras gerações de crianças quilombolas se sintam dignas de sua identidade e história, promovendo um futuro mais inclusivo e respeitoso para todos.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. **Representação social: uma genealogia do conceito**. *Comum*, 2004, 10.23: 122-38.
- ARGUEDAS, A. G. **Identidade étnica, movimento social e lutas pelo território em comunidades quilombolas: o caso de Acauã (RN)**. *Geographia Niterói*, Universidade Federal Fluminense ISSN 15177793 (eletrônico) Vol.19, No 39, 2017: jan./abr.
- BARROS, C. M. **A questão racial na literatura infantil brasileira**. Scielo Brasil, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Mediação de leitura: a escola e os professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. *Cadernos de Saúde Pública*, 1993, 9: 300-308.
- CARDOSO, D. F. A contribuição da literatura negra infantil para a valorização da cultura quilombola. **Revista Temas em Educação**, 27(2), 204-219, 2018.
- CHAVES, R. S. L. **Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades** / Rosa Silva Lopes Chaves – 2023 – 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia Letras e Humanas. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14976393. Acessado em 17 de abr de 2024.
- CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010
- FERREIRA, M. C.; LEITE, R. S. A representatividade da literatura negra infantil quilombola: uma proposta para a formação de leitores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 143-158, 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, K. C. A literatura negra infantil: potencialidades e desafios na construção da identidade quilombola. **Revista Conexões**, 18(1), 98-113, 2019.

JUNQUEIRA, R. **Caminhos Traçados**. Editora X, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, T. O.; BRITO, V. S. A literatura infantil como ferramenta de educação para relações étnico-raciais em escolas quilombolas. **Revista de Cultura e Literatura Quilombola**, 6(2), 100-113, 2020.

MINAYO, M. C.S. (Org.) **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2007.

RIBEIRO, L. F.; SERPA, L. M. O uso da literatura negra infantil como ferramenta no processo de construção da identidade quilombola. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação e Cultura**, 1(2), 154-168, 2020.

SPINK, M. J. P. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. *Psicologia & Sociedade*, v. 8, n. 2, p. 11-25, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH NO ESTUDO LÓGICO-MATEMÁTICO

THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ADHD IN LOGICAL-MATHEMATICAL STUDIES

DOI: 10.29327/5478541.1-8

Octávia Cristina Scherrer Nogueira de Miranda¹
Marcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Os desafios enfrentados na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, especialmente para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), em função do aumento da complexidade curricular e do número de professores. O texto examina como práticas pedagógicas baseadas na ludicidade podem ser incorporadas ao ensino da matemática para promover a inclusão e o progresso desses estudantes no processo educativo. Os objetivos incluem mapear estudos sobre ensino lógico-matemático nos anos finais, analisar abordagens lúdicas adotadas por professores de matemática e identificar estratégias que fomentem o engajamento e o desempenho acadêmico. Além disso, este estudo propõe a elaboração de um material didático com práticas pedagógicas voltadas ao ensino inclusivo. A fundamentação teórica apoia em autores como Piaget (1976), Fortuna (2003), Freire (1996), Grando (2015), Luiz e Col (2013), Silva (2019), Smole (2007), Silva e Vera (2016), Rafael (2019) e Sanchez Júnior et al. (2021), que destacam a importância da ludicidade no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada combina pesquisa bibliográfica, observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas realizadas em uma escola pública, envolvendo professores de matemática e estudantes com TDAH. Os resultados incluem a identificação de práticas pedagógicas inclusivas que integram ludicidade e ensino lógico-matemático. A pesquisa contribuiu para o debate acadêmico e prático ao propor ferramentas pedagógicas inovadoras que valorizam a ludicidade e promovem a inclusão no processo educacional.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino Lógico-Matemático. Inclusão de Estudantes com TDAH.

ABSTRACT

The challenges faced in the transition from the initial to the final years of elementary school, especially for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), due to the increase in curricular complexity and the number of teachers. The text examines how pedagogical practices based on playfulness can be incorporated into mathematics teaching to promote the inclusion and progress of these students in the educational process. The objectives include mapping studies on logical-mathematical teaching in the final years, analyzing playful approaches adopted by mathematics teachers and identifying strategies that foster engagement and academic performance. In addition, this study proposes the development of teaching material with pedagogical practices aimed at inclusive teaching. The theoretical basis is based on authors such as Piaget (1976), Fortuna (2003), Freire (1996), Grando (2015), Luiz and Col (2013), Silva (2019), Smole (2007), Silva and Vera (2016), Rafael (2019) and Sanchez Júnior et al. (2021), who highlight the importance of playfulness in the learning process. The methodology used combines bibliographic research, classroom observations and semi-structured interviews conducted in a public school, involving mathematics teachers and students with ADHD. The results include the identification of inclusive pedagogical practices that integrate playfulness and logical-mathematical teaching. The research contributed to the academic and practical debate by proposing innovative pedagogical tools that value playfulness and promote inclusion in the educational process.

Keywords: Playfulness. Logical-Mathematical Teaching. Inclusion of Students with ADHD.

1. INTRODUÇÃO

À medida que os estudantes progredem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, enfrentam uma transição significativa em sua jornada educacional. Aumentam as demandas acadêmicas, a complexidade das disciplinas e o número de professores, fatores que podem gerar desafios adicionais, especialmente para aqueles com necessidades específicas de aprendizagem, como os alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Diante dessa realidade a pesquisa busca investigar como práticas pedagógicas baseadas na ludicidade são integradas ao ensino da matemática para promover a inclusão e o sucesso no processo de aprendizagem. E os objetivos específicos: identificar pesquisas sobre o ensino lógico-matemático dos anos finais do ensino fundamental tendo em vista a inclusão com os estudantes com TDAH; verificar as abordagens lúdicas do professor de matemática no processo de inclusão de todos os estudantes; evidenciar estratégias que promovam o engajamento e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Dessa forma surge a questão central desta pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas baseadas na ludicidade podem ser integradas ao ensino lógico-matemático, especialmente para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, visando não só a inclusão dos estudantes com TDAH, mas de todos os alunos no processo de aprendizagem?

Portanto, a utilização de jogos como ferramenta no ensino da matemática desempenha um papel crucial na sala de aula, promovendo a interação entre os estudantes. Essa abordagem não só facilita a compreensão de conceitos matemáticos, mas também cria um ambiente colaborativo, incentivando o compartilhamento de conhecimento entre os alunos. Ao participarem de atividades lúdicas, os estudantes são encorajados a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, superando a monotonia das aulas tradicionais e encontrando significado nos conteúdos abordados.

A pesquisa termina com a análise dos dados coletados oferecendo uma discussão aprofundada sobre as práticas observadas e os resultados obtidos. Por fim, será apresentada uma síntese das contribuições da pesquisa destacando-se como um recurso para educadores e estudiosos interessados na integração da ludicidade ao ensino lógico-matemático.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Metodologia

Com o intuito de responder a problemática e contribuir para o avanço do campo educacional, este estudo se propõe a analisar e investigar o potencial impacto do uso de abordagens lúdicas no ensino da matemática. A partir de uma revisão da Bibliográfica com produções teóricas de Silva e Vera (2016), Carmo e Marco (2018), Rafael (2019), Oliveira (2021) dentre

outros. Tendo como locais de buscas, livros, legislações, artigos científicos, dissertações, em portais de buscas como Google Acadêmico e Scielo, com o uso de palavras-chaves: TDH, lúdico, Ensino da matemática.

E através de uma pesquisa qualitativa e descritiva no contexto da inclusão de estudantes com TDAH nos anos finais do ensino fundamental realizada na EMEF “José de Vargas Scherrer”, localizada no município de Piúma, no estado do Espírito Santo, por meio de observações na sala de aula e entrevistas semiestruturadas.

2.2. Resultados e Discussão

2.2.1. A Importância do Ensino Lógico-Matemático: Fundamentos e Abordagens Lúdicas

O ensino da matemática ocupa um papel essencial na formação intelectual dos estudantes, influenciando diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana. A matemática é vista como uma interface crucial entre o pensamento humano e o mundo exterior, funcionando como uma ferramenta indispensável para compreender e interagir com a realidade. Piaget (1976) destaca que os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças são estabelecidos nos primeiros anos de vida:

“Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma mais sofisticada.” (PIAGET, 1976, p. 73).

Dessa forma, o ensino da matemática deve ser estruturado de modo a fomentar a participação ativa e a construção do conhecimento pelas próprias crianças, permitindo que elas desenvolvam habilidades cognitivas essenciais desde cedo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), em seus princípios, enfatizam que:

“A atividade matemática escolar não é olhar coisas prontas e definidas, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que servirá dele para compreender e transformar sua realidade. Aprendizagem em Matemática está ligada a compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado ou um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. O significado da matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e seu cotidiano e das conexões entre os diferentes temas matemáticos. A seleção e organização dos conteúdos não devem ter como critério único a lógica interna da matemática. Deve-se levar em conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de um processo permanente de construção.” (BRASIL, 1998, p. 56-57).

Percebe-se a importância que a matemática tem para os estudantes dos anos finais, pois o ensino e aprendizagem da matemática proporcionará o desenvolvimento do seu raciocínio lógico matemático, de uma forma diferente e 14 dinâmica, aguçando o seu interesse em aprender mais. Assim, o professor se torna um elemento indispensável nesse processo, tendo a função de mediador do conhecimento.

De acordo com Luiz e Col (2013, p. 01), “o ensino da matemática precisa ser atrativo e prazeroso, a ação docente se torna desafiadora, uma vez que deve atender as expectativas dos estudantes e fundamentar o conhecimento científico”. Nesta perspectiva, o ensino da matemática baseia-se na criação de estratégias que possibilitem ao aluno, atribuir valores ao seu aprendizado matemático.

Nesse contexto, as atividades lúdicas, que incluem jogos e materiais manipulativos, têm se mostrado eficazes na promoção da compreensão de conceitos lógico-matemáticos. Para Grandó (2015), a utilização de materiais manipulativos, por exemplo, permite aos alunos visualizar e representar relações matemáticas de maneira concreta, facilitando a assimilação de conceitos abstratos:

Grandó (2015) ainda reporta que os jogos de estratégia são particularmente importantes para a formação do pensamento matemático dos alunos, pois permitem o desenvolvimento de procedimentos típicos de resolução de problemas e modos habituais de pensamento matemático. Essas atividades incentivam os estudantes a refletirem sobre suas ações e a analisarem suas jogadas, promovendo um processo contínuo de elaboração e reformulação de estratégias.

A atividade lúdica ensina os participantes a viverem numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Como se vê, os jogos são espaços privilegiados para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. No entanto, é necessário que o jogo seja proposto de forma que o estudante possa tomar decisões e agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos e acessíveis para ele (FORTUNA, 2003).

Assim, a reflexão sobre a prática docente é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, contribuindo para a melhoria do ensino da matemática. “Analisar e problematizar o uso de atividades lúdicas no ensino permite aos educadores identificar as melhores estratégias para engajar os estudantes e facilitar a aprendizagem” (PASSOS et al., 2006, p. 200).

No entanto, as modificações das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem da matemática, requer dos professores a replanejamento das suas práticas pedagógicas, e a busca por metodologias diferenciadas, que os auxiliará na mediação do ensino da matemática. Desta forma, o professor tem um papel fundamental, com a finalidade de direcionar e organizar a aprendizagem do estudante, visando a sua formação integral.

2.2.2. Neurociência e Educação Matemática: Estratégias Inovadoras para uma Aprendizagem Significativa e Inclusiva

A jornada pela melhoria do ensino da matemática tem sido marcada pela busca incessante por estratégias inovadoras que atendam às necessidades individuais dos estudantes e promovam uma aprendizagem significativa. No âmbito dessa busca, a interseção entre neurociência e educação matemática emerge como um campo promissor, oferecendo uma compreensão valiosa sobre como o cérebro humano aprende e processa informações matemáticas.

Presente em tudo o que nos cerca, a matemática é uma disciplina complexa, porém de um amplo campo de conhecimentos, em que se promove diferentes possibilidades e meios de ensino, levando o aluno a ser o próprio protagonista do seu ensino e aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, p. 30-31), relatam que:

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes.

O processo de ensino e aprendizagem é um fator que está diretamente ligado ao homem, pois desde a era primitiva, os filhos aprendiam com seus pais, passando ensinamentos por gerações, tornando o ensino e aprendizagem cada vez mais importante no cotidiano do ser humano. Desde crianças, aprendemos matemática, ela está em tudo o que nos cerca.

No contexto educacional, a neurociência busca entender como o cérebro aprende e como se comporta no processo de aprendizagem. Assim, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar até o cérebro (SOUSA; ALVES, 2017).

“A neurociência se constitui como a ciência de cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro, seria, também afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro.” (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Em suma, a neurociência integrada a educação matemática abre caminhos para o professor tornar-se um mediador do como ensinar com qualidade através de recursos pedagógicos que estimulem o aluno a pensar sobre a sua aprendizagem. Entretanto é fundamental que o

professor promova os estímulos corretos para que o estudante possa integrar, associar e entender. Esses estímulos quando emoldurados e aplicados no cotidiano, podem ser transformados em uma aprendizagem significativa e prazerosa no processo escolar.

2.2.3. O uso de abordagens lúdicas no ensino de Matemática para estudantes com TDAH

A importância deste estudo reside no fato de que a inclusão de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem é um dos desafios mais significativos enfrentados pelos professores, especialmente no contexto dos anos finais do ensino fundamental e a metodologia tradicional de ensino da matemática pode ser pouco eficaz para muitos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Carmo (2018, p. 21) considera que por meio do jogo, pode-se avaliar o conhecimento dos estudantes e ajudá-los a superar as dificuldades e dúvidas adquiridas ao longo das aulas, reestruturando o processo de ensino e Campos (2019, p. 14) trata disso da seguinte forma: “A criança quando entende um conceito matemático de forma lúdica e divertida tende a não esquecer o conteúdo.”

Ao utilizar o lúdico no ensino da matemática, é importante escolher atividades que sejam apropriadas para a idade e o nível de habilidade dos estudantes, e que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem da disciplina. Além disso, é importante ter em mente que o lúdico não deve substituir o ensino tradicional da matemática, mas sim complementá-lo e torná-lo mais atraente e interessante para os alunos. Na Base Nacional Comum Curricular propõe o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, quando:

“O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).” (BRASIL, 2017, p. 266).

Dessa forma, este estudo pode contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino da matemática que atendam às necessidades dos estudantes e promovam uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Conforme pensamento de Freire (1996, p. 52), deve-se sempre ter um olhar mais humano ao repassar conhecimento para os educandos.

“O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática 'profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.”

Além disso, o uso de atividades lúdicas na matemática pode ser uma alternativa para tornar o ensino mais atrativo e significativo para os estudantes, proporcionando-lhes um aprendizado mais dinâmico e prazeroso. A ludicidade é vista como a essência obrigatória durante as atividades, pois contribuem com o desenvolvimento intelectual das crianças. A ludicidade oferece as crianças a possibilidade de experimentarem algo novo, superar desafios, se colocar no lugar do outro, compartilharem experiências. Segundo Smole (2007, p. 10):

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Isso ocorre porque a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução.

A matemática é uma disciplina que apresenta desafios para muitos estudantes, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Dentre as dificuldades encontradas pelos estudantes, destacam-se a falta de motivação, a dificuldade em compreender os conceitos abstratos e a falta de adaptação às metodologias tradicionais de ensino.

Por outro lado, o uso de atividades lúdicas pode ser uma estratégia eficaz para a inclusão de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, tornando o ensino mais atrativo e significativo. Segundo André (1999), na pedagogia das diferenças na sala de aula a aprendizagem é um processo ativo no qual o aluno é aprendiz do conhecimento e deve ser guiado pelo professor como orientador.

“As pedagogias diferenciadas assumem as deusas mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro.” (ANDRÉ, 1999, p. 18).

Quando se formam grupos de estudantes no qual em um desses grupos há um aluno atípico, obtemos o resultado de um trabalho em grupo onde um estudante ajuda o outro tendo o professor como orientador passando todo o conteúdo antes da elaboração da atividade em grupo.

2.2.4. Análise de Dados

O presente estudo científico foi realizado na Escola EMEF “José de Vargas Scherrer”, situada na Avenida Isaias Scherrer, Piúma, Espírito Santo. De maneira que foram realizadas entrevistas com 05 professores, com duração de 45 minutos, mediante a aplicação de um questionário semiestruturado de 10 perguntas abertas e fechados aos professores de matemática da respectiva escola pública.

A pergunta inicial foi sobre a questão da formação acadêmica dos professores de matemática, como demonstra no gráfico abaixo, 80% desses profissionais possuem mestrado e 20% já alcançaram o doutorado.

Já a segunda questão, verificou-se a sobre a especialização dos professores de matemática, visto que, para 80% dos entrevistados possuem especialização na disciplina de matemática, enquanto que, 20% apenas na área de educação. Isso demonstra da relevância da formação e capacitação dos professores que ministram a disciplina de Matemática.

Sendo que de acordo com Oliveira (2021) é fundamental formar professores competentes para o ensino da matemática, e isso no aspecto da educação básica no Brasil, para que as crianças e adolescentes construam uma base de conhecimento consolidado e aplicarem no cotidiano social.

Por conseguinte, também fora indagado o tempo de atuação desses profissionais na disciplina de Matemática, ao passo descobriu-se que, 80% já lecionam acima de 20 anos no campo educacional e apenas 20% possuem entre 10 a 20 anos de tempo de serviço.

Outrossim, no campo do planejamento e seleção de atividades voltados para estudantes com TDAH, dos professores entrevistados, destaca-se para a importância do planejamento e isso se reflete em sala de aula, sendo que, um dos profissionais ratificou que possui 28 alunos típicos e 02 atípicos. Outro profissional revelou que seleciona atividades com desenhos e ilustrações para melhor atenção do aluno.

Já no pensamento de outro profissional somente emprega as adequações conforme a necessidade e realidade do aluno com TDAH, as adaptações são empregadas quando necessárias, em sua maioria elas atendem as demandas apresentadas ao aluno. Nesse quesito, Rafael (2019, p. 06) descreve sobre a necessidade do emprego de atividades adaptadas para o ensino de Matemática aos alunos com TDAH, visto que:

As adaptações nas atividades orientam a forma de ensinar os componentes curriculares, estas permitem alterações nos métodos de ensino, tornando-o acessível a todos os alunos. Estas alterações contemplam a diversificação de atividades, com a finalidade alterar o nível de complexidade das mesmas e assim auxiliar a assimilação por parte do aluno.

Dessa forma, as adaptações e o planejamento para o ensino voltado aos alunos com TDAH são propostas que objetivam a prática inclusiva e são fundamentais para a diminuição das dificuldades de aprendizagem desses alunos.

Quadro 01: como você planeja e seleciona as atividades? Há um planejamento diferente para os alunos com TDAH?

Professor	Resposta do professor
Prof. Azul	Escolhendo materiais que sejam relevantes e do interesse dos estudantes, incorporando diferentes tipos de atividades, mantendo uma rotina clara para ajudar os estudantes de TDAH.
Prof. Verde	Procuro selecionar atividades com desenhos e ilustrações para que sejam mais atrativos e conquistem o interesse e atenção do aluno.
Prof. Cinza	Planejo sempre utilizando jogos, aliado ao conteúdo. Sim, se eu tenho 28 alunos típicos e 2 atípicos, planejo para eles sim. Organização é tudo!
Prof. Amarelo	As atividades são planejadas de acordo com a necessidade e realidade dos alunos, partindo sempre do conhecimento prévio dos mesmos. Os conteúdos são adaptados para atender os objetivos de ensino. Em relação ao aluno com TDAH as atividades só são adaptadas quando necessárias, em sua maioria elas atendem as demandas apresentadas ao aluno.
Prof. Rosa	Sim, um planejamento adaptado para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

Quanto a avaliação do aprimoramento da aprendizagem dos estudantes com TDAH na disciplina de matemática, como respostas obteve-se desde através os conteúdos aplicados nas salas de aulas; até mesmo por seminário, avaliações, autoavaliação, desempenho durante o trimestre, debates, apresentação de trabalho e exercícios.

Quadro 02: como é feita a avaliação da aprendizagem dos estudantes?

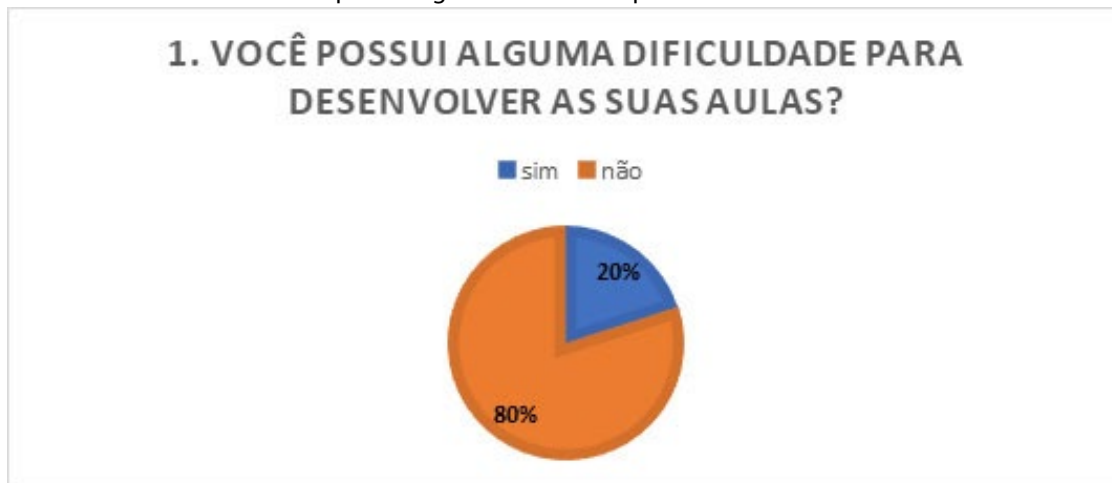
Professor	Resposta do professor
Prof. Azul	Por seminário, avaliações, autoavaliação, desempenho durante o trimestre, debates, exercícios, trabalhos e simulados.
Prof. Verde	Adapto a avaliação da aprendizagem de forma diferente, levando em consideração a nível e o crescimento de cada um nas diversas fases do processo de ensino.
Prof. Cinza	Pela compreensão durante o processo de ensino-aprendizagem, desempenho e participação nas aulas e exercícios avaliativos e jogos envolvendo o raciocínio lógico.
Prof. Amarelo	Os estudantes são avaliados na participação das aulas, são aplicadas avaliações, apresentações de trabalho, aula de atividades práticas, exemplo: confecção de sólidos geométricos, jogos, triângulos condições de existência, estimulação para os alunos com TDAH. Busco sempre estimular inferências.
Prof. Rosa	Com os conteúdos aplicados nas aulas.

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

A próxima indagação foi a respeito da dificuldade da ministração das aulas de matemática voltado para estudantes com TDAH, como resposta 80% dos professores responderam que não e apenas 20% responderam que sim.

Nesse sentido, Sanchez Junior et. al. (2021) asseveram que as dificuldades inerentes ao ensino aprendido da disciplina de matemática é presente no cotidiano escolar brasileiro, sobretudo, em estudantes que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Contudo, cabe ao professor em sua intervenção pedagógica de considerar aspectos afetivos, cognitivos, orgânicos, psicossociais e da importância do uso de materiais lúdicos e jogos no trabalho da tarefa de resolução de problemas, de memória, e da criticidade no campo matemático.

Gráfico 01: você possui alguma dificuldade para desenvolver as suas aulas?



Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

Na sequência foi indagado sobre quais as abordagens pedagógicas que utilizam para incluir todos os estudantes, especialmente os estudantes com TDAH nas aulas de matemática. Como respostas teve um professor que informou sobre o estímulo ao diálogo entre os estudantes mediante a inclusão de rotina, situação de problema e a inserção da criatividade e gamificação.

Na visão de outro educador é importante o trabalho de metodologias ativas, principalmente com o trabalho em grupo para que concomitantemente aconteça o desenvolvimento individual na troca de conhecimento e experiências. Para um professor é fundamental o planejamento no ponto de que possam focar no ato de aprender. Por fim, foi também proposto a inclusão de tarefas que envolva concentração, elogios ao esforço e adequadas com a intenção de reduzir a distração.

Nesse aspecto, Oliveira (2016, p.05) ratifica que:

É importante sempre ter um professor de apoio para alunos especiais, buscando atividades criativas e matérias concretas na área das exatas e mostrando que a matemática é muito utilizada no nosso cotidiano, tomar tabuada de todos incentivando e elogiando o estudante que tem TDAH tem muita dificuldade de aprender a matemática, pois exige muito esforço mental, o professor precisa ficar atento para que a criança não fique distraída por qualquer coisa repetir para o estudante o que foi explicado pelo o regente mas sempre com um tom de voz adequado e tratar com amor e respeito.

Dessa forma, as respostas estão em consonância a uma abordagem pedagógica inclusiva que visa o diálogo, a inserção de atividades criativas, que demonstre o ensino da matemática possa ser prazerosa e bastante utilizado pelos alunos com o respectivo Transtorno no cotidiano social.

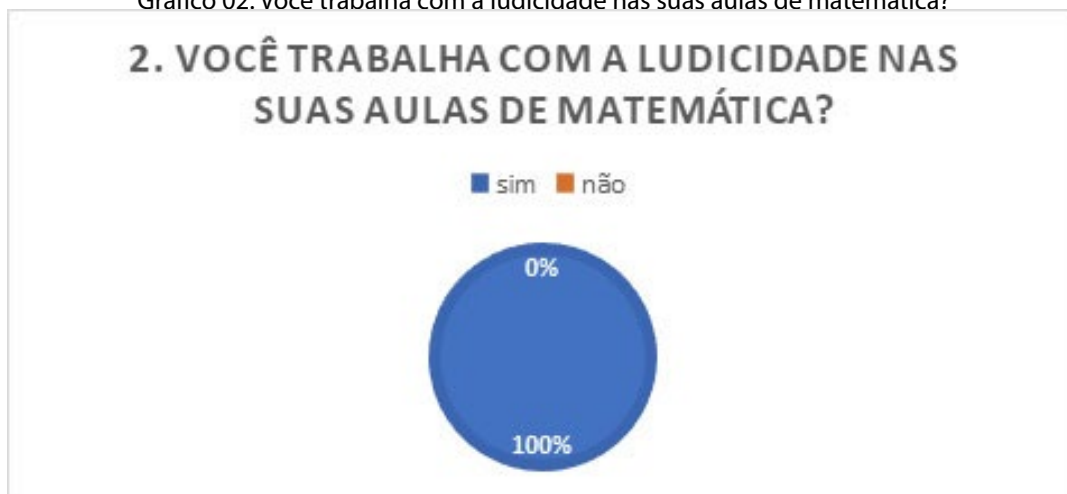
Quadro 03: Quais são as abordagens pedagógicas que você utiliza para incluir todos os estudantes, especialmente os estudantes com TDAH nas aulas de matemática?

Professor	Resposta do professor
Prof. Azul	Estimulando o diálogo entre os estudantes, incluindo rotina, situação problema, estimulando a criatividade e a gamificação.
Prof. Verde	Procuro trabalhar com metodologias ativas para que ocorra a participação de todos os alunos nos trabalhos em grupo, para que, concomitante, ocorra o desenvolvimento individual pela troca de conhecimento e experiências.
Prof. Cinza	Planejar uma aula que seja interessante, a ponto de que estes possam focar e aprender.
Prof. Amarelo	Tarefas menores, elogios ao esforço, concentração e conclusão de tarefas, escolho um lugar adequado em sala de aula para reduzir a distração com os colegas ou outra coisa em sala de aula, utilizo recursos de apoio como tecnologia quando necessário.
Prof. Rosa	Com atividades relacionadas a cada grau de dificuldade encontrada por eles.

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

A próxima indagação foi a respeito do uso da ludicidade nas aulas de matemática e 100% dos professores entrevistados responderam que sim utilização.

Gráfico 02: Você trabalha com a ludicidade nas suas aulas de matemática?



Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

Nesse contexto, também fora perguntado, quais tipos de atividades lúdicas costumam inserir nas aulas de matemática? De modo que, para o primeiro professor entrevistado afirmou que se utiliza de receitas culinárias, jogos de tabuleiro, gravuras, etc. Já o segundo, destacou para a utilização de rotação por estação e sala de aula invertida, na sequência, foi respondido que utiliza de jogos e vídeos com desenhos. E o último entrevistado respondeu que utiliza de jogos, dominó, bingo, material concreto e planificação.

Silva e Vera (2016) ratificam que o uso desses recursos lúdicos na aprendizagem da matemática é uma estratégia de ensino, que visa a demonstração aos alunos que não é uma disciplina difícil e chata e o aspecto lúdico chama a atenção para o discente na prática dessa disciplina, visto que, ao invés de impor ao aluno com TDAH a memorização de fórmulas e problemas fora da realidade, faz com que a matemática seja inserida no cotidiano desse aluno e assim garante a verdadeira aprendizagem.

Lima (2019, p. 25-26) defende que:

[...] O lúdico é um elemento que motiva e estimula o desenvolvimento da música, criando seu som e sua letra. Desse modo, regras e conceitos matemáticos foram memorizados de maneira prazerosa, divertindo -se um com o outro, proporcionando nesse momento de distração a interação entre eles.

A construção de jogos envolvendo os conceitos de números inteiros foi uma estratégia que despertou a criatividade, o interesse e a interação entre os alunos. Esse trabalho poderá ser exposto na mostra cultural, onde todos os visitantes juntos com os alunos terão a oportunidade de desenvolver habilidades de raciocínio e conceitos de números inteiros.

[...]

A escola deve proporcionar aos seus educadores oportunidade para propor planos estratégicos de forma objetiva e específica, tentando promover uma recepção aos alunos, com recursos elaborados pelo ambiente escolar, realizado com a participação direta ou indireta, dos professores e monitores, que são mediadores do aprendizado.

Silva e Vera (2016) ressaltam que, para alcançar o sucesso do ensino aprendizagem nas aulas de matemática a alunos que apresentam o TDAH, o educador deve recorrer a vários mecanismos de ensino, entre eles se encontram a ludicidade, pois busca estimular o interesse, a interação, a capacidade de observação, a criatividade e relacionar os conteúdos e conceitos. Os alunos aprendam com maior eficiência a partir do momento que sentem prazer no ato de aprender.

Quadro 04: Quais tipos de atividades lúdicas você costuma utilizar em suas aulas de matemática?

Professor	Resposta do professor
Prof. Azul	Receitas culinárias, jogos de tabuleiro, folders, maquetes, computadores, gravuras, entre outros.
Prof. Verde	Utilizo mais a rotação por estação e a sala de aula invertida.
Prof. Cinza	Jogos, vídeos com desenhos.
Prof. Amarelo	Jogo da memória com nomes e imagens das figuras planas (formas geométricas), trilha das 4 operações, dominó, tabuada, quatro operações, etc.
Prof. Rosa	Jogos, dominó, bingo, material concreto e planificação de sólidos.

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

Por fim, fora solicitado aos entrevistados a descrição de uma situação de como a atividade lúdica no ensino aprendizado da matemática impactou o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de um estudante com o TDAH. Como respostas dos entrevistados: o primeiro não respondeu diretamente sobre uma situação vivenciada no que abrange o resultado da ludicidade em sala de aula, apenas destacou para o conteúdo é dinâmico, prazeroso e atrativo para o ensino da disciplina.

Já o segundo educador revelou que ao utilizar “rotação por estação” detectou que no decorrer das frases de rotação acontece a troca de informações e aqueles alunos que apresentam um rápido desenvolvimento de raciocínio lógico auxiliaram os alunos que necessitavam de uma melhor compreensão do conteúdo e proporcionaram a internalização do conteúdo para aqueles que estiveram dificuldade.

Na sequência, o professor descreveu sobre a realização de um cálculo de um aluno que fora descoberto por ele após os pensamentos elaborado a partir de um jogo, nota-se que, nesse

caso, não é um aluno com TDAH e sim autista. O quarto entrevistado afirmou que no ano de 2015 realizou um “jogo de xadrez humano” e durante as aulas com o uso desse recurso foi possível verificar o avanço do raciocínio lógico dos alunos, principalmente aqueles que apresentam TDAH.

O último entrevista também não soube responder de forma direta no que compreende a vivência pedagógica de um resultado sobre o ensino aprendido de um aluno com TDAH após o uso da ludicidade nas aulas de Matemática, apenas reportou que, o aprendizado acontece de maneira prazerosa e dinâmica.

Quadro 05: Poderia descrever uma situação de como as atividades lúdicas utilizadas em suas aulas de matemática impactaram o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos estudantes?

Professor	Resposta do professor
Prof. Azul	Tornando o conteúdo mais atrativo, dinâmico e prazeroso, fazendo com que estimule a curiosidade do saber matemático.
Prof. Verde	Antes de utilizar a “rotação por estação”, trabalhei os descritores que serão cobrados, de forma antecipada. Durante as fases da rotação ocorre a troca de informações e, aqueles alunos que conseguem um rápido desenvolvimento do raciocínio lógico, contribuem para o crescimento dos alunos que necessitam de uma melhor compreensão dos alunos que necessitam de uma melhor compreensão para solidificar o seu desenvolvimento.
Prof. Cinza	Uma vez um aluno me descreveu sobre um cálculo que ele mesmo descobriu a partir de seus pensamentos elaborados a partir de um jogo, e eu fiquei perplexa. O aluno é autista.
Prof. Amarelo	As atividades lúdicas são muito importantes no aprendizado. Em 2015 realizei o “Xadrez Humano”, iniciando com os tabuleiros. Os alunos praticaram bastante incentivando até mesmo aqueles que não sabiam jogos de tabuleiro. Durante um mês foram acontecendo as aulas onde as duplas disputavam entre outras duplas na mesma turma. Após analisar e verificar que os alunos da turma estavam prontos para uma competição para um projeto “Xadrez Humano”. Tudo começou sendo uma atividade lúdica e chegou a um projeto. O raciocínio lógico foi desenvolvido e os alunos demonstraram interesse bem maior que anteriormente.
Prof. Rosa	Acredito que o aprendizado aconteça de uma forma mais prazerosa e dinâmica.

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).

Portanto, a ludicidade não pode ser apenas um passatempo, e quando bem empregada apresenta resultados maravilhosos para o desenvolvimento de crianças com TDAH, contudo, o uso lúdico deve ser bem planejado e que atenda às necessidades especiais encontrada na sala de aula e o educador deverá estar atento e intervir para que se promova o ensino aprendido prazeroso e de maneira eficiente no contexto da disciplina de Matemática (SILVA; VERA, 2016).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar as práticas pedagógicas lúdicas no ensino lógico-matemático na inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nos anos finais do Ensino Fundamental visando identificar estratégias eficazes que promovam o engajamento e o sucesso desses alunos.

Como professora de matemática, destaco a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no ensino lógico-matemático. E essa inclusão efetiva exige estratégias que atendam às demandas individuais desses estudantes com foco na criação de um ambiente acolhedor, dinâmico e que estimule a participação ativa no processo de aprendizagem.

Recomendo que os professores utilizem abordagens lúdicas, como jogos, desafios e atividades interativas que despertem o interesse e a motivação dos alunos. Esses recursos não apenas facilitam a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também tornam o aprendizado mais atrativo e acessível contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. É fundamental planejar as atividades de forma diferenciada, adaptando-as às necessidades dos alunos, promovendo momentos de interação e explorando recursos concretos e tecnológicos.

Além disso, reforço a necessidade de um trabalho colaborativo entre escola e família, que permita um acompanhamento mais efetivo das particularidades do estudante com TDAH. A capacitação contínua dos professores é igualmente imprescindível. Sugiro que os educadores busquem formações sobre neurociência aplicada à educação e práticas inclusivas, ampliando suas competências para lidar com a diversidade em sala de aula.

Por fim, o estudo evidencia que a inclusão vai além de adaptar conteúdos: ela requer empatia, planejamento e inovação. Recomendo que os professores se envolvam na construção de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.A. **Pedagogia das diferenças**. In: ANDRÉ, M. E. D. A. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Site do Planalto**, Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional (PCN)**, Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CAMPOS, A. M. A. **Jogos matemáticos: uma nova perspectiva para discalculia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CARMO, V. M.; MARCO, F. F. . **Ensinando matemática com jogos: possibilidades e propostas**. Curitiba: Appris, 2018.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. **Revista Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDO, R. C. Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 02, p. 393-416, 2015.

LIMA, D. S. **Alunos com TDAH aprendem Matemática: estratégias de ensino e recursos pedagógicos**. 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Educação Inclusiva), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36308/1/TCC%20APROVA%c3%87%c3%83O%20revisado.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

LUIZ, E. A. J.; COL, L. D. Alternativas metodológicas para o ensino de Matemática visando uma aprendizagem significativa. **VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, Canoas, Universidade ULBRA, 16 a 18 out. 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1015/115>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, F. F. S. A dificuldade dos professores de ensinar Matemática para alunos com TDAH. **10ª Jornada Acadêmica da Jornada UEG**, 10 a 12 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/jaueg/article/view/7158/8385>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

OLIVEIRA, G. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. 147f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2011. Disponível em: <<https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

OLIVEIRA, H. F. A importância de um professor competente no ensino de Matemática. **VII Congresso Nacional de Educação**, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA113_ID8362_27092021234449.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PASSOS, C. L. et. al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Revista de Investigação em Educação em Matemática**, v. 15, n. 1, 2006. Disponível em: <<https://quadrante.apm.pt/article/view/22800>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RAFAEL, R. A. **Atividade adaptadas para o ensino de Matemática de alunos com TDAH**. 31f. Produção Técnica (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560892/2/Produto%20Rosana%20Apda%20Rafael.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SANCHEZ JÚNIOR, S. L. et. al. O ensino da Matemática para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão sistemática de literatura. **Revista Valore**, Volta Redonda, 2021. Disponível em: <[https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/924/697/2505#:~:text=As%20dificuldades%20de%20aprendizagem%20da,Aten%C3%A7%C3%A3o%20e%20Hiperatividade%20\(TDAH\).>](https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/924/697/2505#:~:text=As%20dificuldades%20de%20aprendizagem%20da,Aten%C3%A7%C3%A3o%20e%20Hiperatividade%20(TDAH).>)>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SILVA, J. L.; VERA, D. S. O uso do lúdico como alternativa metodológica no ensino de Matemática para alunos com TDAH. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, 16 a 18 nov. 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID2376_01092016214705.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SMOLE, K. S. **Jogos de matemática: 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUSA, A. M. O. P. d.; ALVES, R. R. N. A. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, 2017. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CMEI JAQUEIRA

THE IMPACT OF PLAYFUL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY AT CMEI JAQUEIRAS

DOI: 10.29327/5478541.1-9

Queila Peixoto Paixão¹
Sara Dousseau Arantes²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação intitulada “Brincar e aprender: explorando o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Jaqueira”. A pesquisa teve como objetivo explorar a importância da ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Infantil, visando promover uma aprendizagem significativa da linguagem oral. Os objetivos específicos incluem a definição de conceitos como infância e ludicidade, a apresentação de práticas lúdicas no CMEI Jaqueira, e a avaliação da eficácia dessas práticas no desenvolvimento da linguagem oral. Além disso, o estudo examinou as percepções dos educadores sobre o ensino da oralidade. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, utilizando um questionário semiestruturado aplicado a professores e análises bibliográficas de publicações relevantes. Os resultados indicam que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral, contribuindo significativamente para a formação de habilidades comunicativas nas crianças.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Lúdico. Oralidade.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Professional Master's Dissertation in Science, Technology and Education entitled “Playing and learning: exploring the impact of playful activities on the development of oral skills in Early Childhood Education at the Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) Jaqueira”. The research aimed to explore the importance of playfulness as a pedagogical strategy in Early Childhood Education, aiming to promote significant learning of oral language. The specific objectives include defining concepts such as childhood and playfulness, presenting playful practices at CMEI Jaqueira, and evaluating the effectiveness of these practices in the development of oral language. In addition, the study examined the perceptions of educators about the teaching of oral skills. The methodology adopted was qualitative in nature, using a semi-structured questionnaire applied to teachers and bibliographical analyses of relevant publications. The results indicate that playful activities are essential for the development of oral language, contributing significantly to the formation of communicative skills in children.

Keywords: Pedagogical practices. Playfulness. Orality.

1. INTRODUÇÃO

A fase inicial da Educação Básica é conhecida como Educação Infantil. Durante este período, as crianças têm a oportunidade de melhorar seu vocabulário, participando de diversos cenários interativos que aprimoram suas capacidades linguísticas. A aquisição da linguagem falada ocorre por meio da utilização de diferentes gêneros, que servem de base para a comunicação verbal e são influenciados por várias circunstâncias comunicativas (BAKHTIN, 2011).

A importância da linguagem oral é amplamente reconhecida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e reiterada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). No entanto, apesar desses reconhecimentos, ainda faltam discussões abrangentes sobre a inclusão da oralidade como componente central do ensino em sala de aula.

Os métodos comumente empregados nas instituições de Educação Infantil brasileiras para aprimorar as habilidades orais das crianças são amplamente discutidos. Contação de histórias, leitura de contos, música e grupos de conversação são frequentemente destacados como estratégias eficazes para promover o desenvolvimento oral nesta fase da educação fundamental. Essa preferência decorre do equívoco persistente entre muitos profissionais de que a linguagem oral se desenvolve naturalmente apenas por meio da repetição (BAKHTIN, 2011).

No âmbito da Educação Infantil, existem métodos de ensino que restringem a comunicação a rodas de conversa dominadas pelo professor. Em contraste, há cenários interativos que incentivam as crianças a responder coletivamente a perguntas dirigidas ao grupo (BRASIL, 1998). Essas técnicas, comuns nos ambientes de Educação Infantil, podem criar barreiras para que as crianças compreendam a linguagem como uma forma de comunicação autêntica e genuína (BAKHTIN, 2011).

Segundo Silva (2015), a utilização da linguagem não apenas promove o crescimento da comunicação e das habilidades interativas, mas também desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, ampliando o leque de saberes da criança. Nesse sentido, as atividades lúdicas emergem como ações positivas para o desenvolvimento infantil, favorecendo a socialização, interação e um aprendizado mais efetivo.

O lúdico é um instrumento pedagógico fundamental, especialmente se o professor tiver conhecimentos prévios sobre a dinâmica a ser desenvolvida. Um professor que planeja suas aulas e considera os pontos positivos e negativos da abordagem a ser adotada verá avanços significativos nos alunos em relação a vários conteúdos de maneira divertida. Essa abordagem, ao ser mediada pelo docente, busca a melhoria do aprendizado, além de ser motivadora e contemplar conteúdos diversos como matemática, ciências e português, influenciando o desenvolvimento integral do aluno.

Ao preparar suas aulas, o professor deve considerar a incorporação de atividades lúdicas, garantindo a disponibilidade de todos os elementos essenciais, como espaço adequado, tempo alocado e materiais apropriados (LIMA et al., 2020).

Para o delineamento desta pesquisa, apresenta-se como objetivo geral explorar a importância da ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Infantil para promover a aprendizagem espontânea e significativa da linguagem oral. O objetivo geral foi desmembrado em objetivos específicos, sendo eles: Definir e contextualizar os conceitos de infância, educação infantil, desenvolvimento infantil e ludicidade em relação ao desenvolvimento linguístico; Apresentar como as práticas lúdicas, incluindo jogos e brincadeiras, são utilizadas como proposições pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem oral no CMEI de Jaqueira; Relatar a eficácia das práticas pedagógicas atuais em promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças da Educação Infantil; Examinar as percepções dos educadores sobre o ensino da oralidade e a utilização de práticas lúdicas na Educação Infantil.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com levantamento de informações e dados realizados por meio de estudos bibliográficos. A produção de dados se deu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado com professores que atuam no CMEI de Jaqueira, Lócus da pesquisa. Portanto, este estudo se justifica pela relevância da ludicidade como uma das principais estratégias metodológicas que podem ser utilizadas para facilitar a aprendizagem espontânea das crianças, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes. Assim, oportuniza-se o desenvolvimento integral das crianças por meio de brincadeiras e jogos, nos quais elas podem interagir e aprender enquanto brincam.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer da história, o desenvolvimento da Educação Infantil foi moldado pelas circunstâncias sociais de diferentes períodos de tempo. No passado, as crianças estavam principalmente sob os cuidados dos pais e não frequentavam a escola. Em vez disso, ajudaram nas tarefas domésticas e no trabalho agrícola, transitando diretamente para a idade adulta, sem a oportunidade de participar em atividades adequadas à idade. Esta exclusão de uma experiência infantil adequada privou-os das atividades essenciais ao seu crescimento e individualidade.

Conforme Ariès (2017, p. 99),

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante da mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

O processo de evolução psicogenética desdobrou-se a velocidades variadas dentro de diferentes famílias e classes sociais, coincidindo com uma tendência crescente de maior envolvimento dos pais na criação dos filhos, em vez de depender de amas de leite. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p.16):

A história da Educação Infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc, e, é claro, com a história das demais instituições educacionais.

Ao examinar o contexto histórico da infância e da educação infantil, obtemos uma visão do papel da criança num contexto social e histórico mais amplo. O estabelecimento de instituições educacionais remonta ao surgimento das escolas e ao desenvolvimento de teorias pedagógicas modernas durante os séculos XVI e XVII. Estas mudanças foram diretamente influenciadas pelas mudanças sociais na Europa, incluindo a ascensão de novos mercados e os avanços na ciência. Estes fatores desempenharam um papel fundamental na criação de escolas e, mais especificamente, de instituições educativas dedicadas à educação de crianças pequenas.

Craidy (2001), traz que é importante ter em mente que o advento da sociedade industrial trouxe a necessidade de novos padrões educacionais para atender às demandas da força de trabalho, ao mesmo tempo que desempenhou um papel crucial no surgimento da escola moderna. Diante disso, surgiram novos métodos de defesa de espaços educativos para crianças, acompanhados pelo surgimento de profissionais dedicados à realização de pesquisas especificamente centradas na infância.

Para Fontana e Cruz (1997, p. 8),

Foi apenas no começo do século XX que se iniciou efetivamente o estudo científico da criança e do comportamento infantil. Desde então vem sendo desenvolvida uma série de pesquisas sobre diferentes aspectos da vida psíquica da criança. Importantes sistemas teóricos foram construídos e têm servido de base às reflexões sobre seu desenvolvimento, sua afetividade e sua educação.

A criação de creches e pré-escolas acompanhou a criação de escolas, coincidindo com a entrada das mulheres no mercado de trabalho em diversos setores da sociedade. Conforme observado por Kuhlmann Jr. (2015), foi a partir da década de 1960 que houve um maior reconhecimento das instituições de ensino especificamente dedicadas à Educação Infantil. O objetivo principal destas instituições era proporcionar uma educação de alta qualidade adaptada às necessidades das crianças nesta fase do seu percurso educativo.

O reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e responsabilidade do Estado é uma conquista digna de nota, solidificada na Constituição Federal de 1988. Essa designação estabelece a educação infantil como um direito fundamental das crianças e uma escolha das famílias. Este marco significativo foi alcançado através do esforço coletivo de movimentos sociais organizados, que se opuseram ativamente às práticas inadequadas na educação infantil e defenderam escolas públicas de alta qualidade. A importância dessa conquista é ainda enfatizada pela inclusão da Educação Infantil como fase inicial da educação básica, conforme estabelece a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Segundo Oliveira (2011, p. 117),

É uma conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Diante do novo contexto mundial de globalização da economia e de expansão tecnologia das fontes de informação, surgido nas últimas décadas do século XX, essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social.

Como resultado da implementação da LDBEN, de acordo com Oliveira (2011), surgiram diversos fóruns estaduais e regionais com o objetivo de promover a educação infantil e garantir financiamento para programas de formação profissional nesta área. Em linha com esta nova abordagem que aposta no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, foram apresentadas propostas pedagógicas para orientar o ensino. Essas propostas incluem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que servem como marcos essenciais para os profissionais que atuam nesta etapa do ensino, conforme afirma Oliveira (2011).

O foco dessas diretrizes está na abordagem pedagógica da Educação Infantil, enfatizando a integração do cuidado e da educação no cotidiano escolar. Eles vêem a criança como um participante ativo que se envolve com o mundo através da brincadeira e da socialização, reconhecendo o seu direito fundamental de vivenciar uma infância plena.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo na preservação dos direitos das crianças, uma vez que emergiu de extensas discussões e do amplo envolvimento público durante a transição de um regime militar para a democracia. Este processo transformador levou a progressos notáveis em vários aspectos da vida social. O Artigo 208, diz o seguinte:

O dever do Estado com a educação será ofertada mediante garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Com essas palavras a Constituição Federal de 1988, também define a educação infantil como um direito da criança e uma opção da família (BRASIL, 1988)

Ao lado da Constituição Federal, outras legislações importantes incluem o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA, bem como a LDBEN. Esta última lei reconhece a Educação Infantil como a fase inicial da educação básica, categorizada por faixas etárias específicas. Essa categorização envolve creches para crianças de até três anos e pré-escola para crianças entre quatro e cinco anos.

A BNCC vem divulgando pontos fundamentais sobre a integração da Educação Infantil ao âmbito da Educação Básica, enfatizando a importância da jornada educacional. A transição do ambiente familiar da criança para uma creche ou pré-escola marca um momento crucial, pois introduz-lhes uma dinâmica de socialização estruturada. A Educação Infantil opera sob a premissa de que educação e cuidado estão interligados, reconhecendo a indissociabilidade entre a criação e o processo educativo. Neste quadro, as creches e pré-escolas desempenham um papel vital na promoção da aprendizagem e na aquisição de conhecimentos (BRASIL, 2018).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, Art. 31, Inc. I, juntamente com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, são estabelecidos determinados princípios, incluindo princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), recentemente introduzida, descreve seis direitos fundamentais de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças nessas instituições de ensino. Esses direitos incluem a capacidade de conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se.

Esse documento aborda ainda os campos de experiências e aprendizagem, colocando no centro educacional, a criança como sujeito de direitos, entre eles o direito de aprender e se desenvolver. Deste modo, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das massas (BRASIL, 2018, p.35).

Assim, os direitos de aprendizagem essenciais anteriormente abordados no texto são essenciais para que as crianças progridam eficazmente no seu crescimento, permitindo-lhes moldar a sua compreensão de si mesmas, as suas relações com os outros e a sua compreensão do mundo que as rodeia. Ao adquirirem proficiência em diversas formas de comunicação, tanto em contextos educativos como familiares, as crianças constroem as suas próprias identidades pessoais, sociais e culturais, formando uma autoimagem e alargando o seu envolvimento com as comunidades das quais fazem parte.

Diante disso, idealizamos que a Base Nacional Comum Curricular, respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, recomenda o currículo da Educação Infantil, constituído por campos de experiências a partir de Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, consistir em cinco Campos de Experiências, sendo: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores, e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Segundo a BNCC (2018), a Educação Infantil enfatiza a importância de as crianças brincarem, conviverem com outras pessoas, participarem de atividades, explorarem o entorno, se expressarem e desenvolverem a autoconsciência. Como resultado, os educadores devem incorporar uma série de práticas e interações que reflitam, selecionem, organizem, planejem, mediam e monitorem essas experiências. Ao fazê-lo, podem criar diversas situações que promovem o desenvolvimento holístico das crianças.

3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início do desenvolvimento psicológico, as crianças têm um desejo natural de se conectar com os outros. Inicialmente, essa comunicação é não verbal e depende da orientação dos adultos, que atuam como intermediários na interação da criança com o mundo. Durante a primeira infância (0 a 6 anos), as crianças progredem para a aquisição da linguagem pré-verbal, utilizando gestos e balbúrcios como formas de comunicação, compreensíveis apenas para os adultos próximos.

Esse processo não envolve a assimilação da língua nativa, mas sim uma aproximação de sons (VYGOTSKY, 2001). A comunicação da criança ocorre em contextos concretos, onde a palavra só faz sentido quando o objeto está visível. Nesse estágio, a criança ainda não entende a conexão entre palavras e objetos da forma como os adultos o fazem; para ela, a palavra é vista como uma característica do objeto.

Embora a criança consiga articular som, ela ainda não compreende completamente o significado das palavras. No entanto, esse processo é um passo em direção à humanização, à medida que a criança internaliza as necessidades sociais. Desde o nascimento, as crianças estão imersas em um ambiente de linguagem falada, e a instrução formal não é necessária para que aprendam a falar. A interação com o ambiente e as ações físicas desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência, e um ambiente educacional estruturado pode facilitar esse processo.

Através de experiências estruturadas, a criança adquirirá conhecimento científico e desenvolverá uma compreensão do mundo que o rodeia. Em essência, a educação formal fornece à criança ferramentas, sinais e símbolos que podem não ser inatos ou fazer parte do seu contexto familiar.

O espaço institucional desempenha um papel importante na facilitação da aquisição de conhecimentos e competências. Sua principal função é oferecer experiências que garantam a assimilação efetiva de novas informações. A aprendizagem permite que as crianças superem as suas capacidades atuais e expandam a sua compreensão para além daquilo que encontraram diretamente. Vygotsky (2001) enfatiza a importância da aprendizagem ultrapassar o estágio de desenvolvimento da criança, pois esse processo ativa diversas funções dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal¹ (ZDP).

A organização e implementação das práticas docentes são componentes essenciais do processo de desenvolvimento. Elkonin (2017, p. 53) assegura que “[...] a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade”.

No período seguinte, a fala ganha evidência junto com a atividade primária, denominada manipulação de objetos. Nesta atividade, a criança utiliza palavras para estabelecer conexões com seus pares e principalmente com os objetos que agora manipula e interage. Depois que a criança absorve esses objetos, ela tem necessidade de manuseá-los, mas para isso precisa da ajuda de um adulto e logo sentirá necessidade de palavras faladas.

Estabeleceu-se a transição da criança pequena – no limite da primeira infância – às ações propriamente objetais, ou seja, ao domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. O domínio dessas ações é, evidentemente, impossível sem a participação dos adultos, para demonstrarem às crianças e estas executarem as ações com eles. O adulto atua apenas como elemento, ainda que o mais importante de todos, da situação das ações objetais. A comunicação emocional direta com ele passa aqui a um segundo plano, enquanto, no primeiro, aparece a colaboração prática. A criança está absorvida com o objeto e com sua ação sobre ele (ELKONIN, 2017, p. 163).

Entre cerca de dois e três anos, a criança elimina a fala autônoma e a formação de palavras com sonoridade perfeitamente correta por meio da linguagem falada Luria (1985), pois começa a precisar se comunicar e se fazer entender pelos que a rodeiam. Porém, isso só pode acontecer se a criança for desafiada, além da fala autônoma, a ser exposta a coisas novas, a usar a fala e a pronúncia corretas, e assim se tornar sujeito de um processo educativo (RUBINSTEIN, 2017).

É fundamental entender que a linguagem oral falada não é apenas uma atividade significativa, mas está presente em todas as interações da criança. Sua natureza é moldada pelas diversas áreas do conhecimento e pelas esferas da vida infantil. A comunicação por meio da linguagem falada se torna necessária quando a criança interage com objetos, pois é nessa relação, imersa

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p.97).

em um contexto histórico e cultural, que ela se expressa. Sem a linguagem falada, a criança enfrentaria grandes dificuldades para se comunicar com o mundo ao seu redor.

4. LUDICIDADE NO ENSINO INFANTIL

O conceito de ludicidade ganha cada vez mais destaque na sociedade contemporânea, principalmente no âmbito da educação infantil. A ludicidade está no cerne da infância, permitindo aos educadores criar um ambiente pedagógico que facilita a construção de conhecimento agradável e eficaz. Essa abordagem é fundamental para promover o crescimento acadêmico e o desenvolvimento psicológico.

As discussões sobre este tema ocorrerão no contexto do desenvolvimento infantil. Modesto (2014, p. 11) garante que “o brincar como fins pedagógico e psicopedagógico tem ganhado força e expansão, justificado pelos estudos que mostram a importância dessa proposta como recurso que: ensina, desenvolve e educa.”

O objetivo principal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), particularmente no que diz respeito aos temas transversais no ensino básico, é promover a cidadania e o desenvolvimento holístico dos alunos. Não basta que os alunos absorvam informações passivamente; eles também devem cultivar suas habilidades, modos de expressão e conexões interpessoais. As intervenções lúdicas e os jogos, em geral, servem como ferramentas eficazes para alcançar estes objetivos. Por meio das diversas combinações e adaptações inerentes aos jogos, os alunos são estimulados a se envolverem com elementos desafiadores e externos, facilitando as interações entre os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Utilizar atividades lúdicas é um dos métodos valiosos para promover uma aprendizagem significativa. Esta abordagem enfatiza a ideia de que os alunos podem aprender enquanto brincam, promovendo a inclusão e a participação ativa. Para combater a diminuição do interesse no ambiente escolar, muitos educadores empregam a sua criatividade e fazem esforços para reacender o entusiasmo dos alunos na sala de aula. Seu objetivo é criar uma experiência de aprendizagem agradável e cativante, onde os alunos se envolvam ativamente com o professor. Para conseguir isso, os educadores empregam diversas técnicas, como dramatização, jogos, música e outras atividades interativas que incorporam um elemento lúdico (SOUZA, 2021).

A motivação do professor para incorporar uma atividade lúdica ao ambiente escolar é fundamental, pois estimula o aluno a se envolver ativamente no desenvolvimento da atividade e nas abordagens pedagógicas da escola. É importante notar que esta abordagem não deve ser apenas para fins de entretenimento, mas sim como um meio de promover as competências de raciocínio social, lógico e cognitivo da criança de uma forma natural e gratificante. Os adul-

tos, como educadores, devem ter cautela na seleção de materiais apropriados para as crianças, reconhecendo que a repetição desempenha um papel significativo no seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2021).

Utilizar a brincadeira como catalisador para motivar atividades pedagógicas oferece inúmeros caminhos e oportunidades. Assim, a chave para garantir o envolvimento bem-sucedido das crianças nas atividades planejadas reside na seleção cuidadosa de atividades que se alinhem com o seu nível de desenvolvimento e faixa etária. Isto serve como uma base crucial para atingir os objetivos desejados.

Conforme descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), recomenda-se que as escolas incorporem a brincadeira como parte regular e integrante do currículo das crianças. No entanto, é crucial ver a brincadeira como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem, em vez de utilizá-la apenas durante os intervalos ou para cumprir o planejamento diário e os requisitos de carga de trabalho.

As práticas lúdicas, ou seja, atividades que envolvem jogos e brincadeiras são reconhecidas globalmente por sua importância na Educação Infantil. Diferentes países abordam essas práticas de maneiras variadas, refletindo suas culturas, valores e compreensões sobre a aprendizagem na infância.

Em suma, enquanto as práticas lúdicas são universalmente reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento na educação infantil, a maneira como são praticadas varia significativamente de país para país. Essas variações não só demonstram a diversidade de abordagens pedagógicas ao redor do mundo, mas também enfatizam a importância de adaptar as práticas educativas aos valores culturais, sociais e éticos de cada sociedade. Independentemente das diferenças, o objetivo comum permanece em fornecer às crianças as melhores oportunidades possíveis para aprender e crescer de maneira integral através do brincar.

5. PRÁTICAS LÚDICAS PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Nas brincadeiras e jogos, é possível explorar e ensinar tanto as regras de convivência quanto as do próprio jogo, além de abordar diversos conteúdos de forma dinâmica. Essas atividades oferecem uma rica experimentação, uma vivência essencial que serve de base para o aprendizado em etapas presentes e futuras da vida escolar.

Isso se justifica pelo fato de que as brincadeiras promovem interações nas quais o aprendizado é construído conforme as crianças brincam, comunicam-se, escolhem estratégias e caminhos, e socializam com outras crianças e adultos fora do contexto familiar. Esses momentos as estimulam a enfrentar novos desafios, participar de novas brincadeiras e explorar diferentes jogos.

Com essas novas experiências, as crianças ressignificam suas ações, sentindo-se interessadas e motivadas pelo brincar, que é repleto de situações voltadas para aguçar a imaginação e o pensamento simbólico. Esse processo dinamiza o aprendizado ao promover o contato com outros indivíduos, objetos e brinquedos, proporcionando interações de qualidade que contribuem para seu desenvolvimento integral (CARMO, 2019).

A oferta de espaços visualmente atrativos, equipados com materiais variados (leitura, escrita, objetos concretos, materiais que produzam sons, cores, formas e texturas diversas) facilita a adaptação das crianças e qualifica o ambiente escolar, tornando-o adequado e estimulante para o aprendizado na infância.

Quando esses espaços, tempos e contextos oferecem qualidade tanto visual quanto material, as crianças entram em contato com oportunidades que favorecem seu desenvolvimento integral. Elas podem aprender, coordenar ações e vivenciar uma combinação de fatores que ajudam a desenvolver sua linguagem, observação e percepção, estimulando seus sentidos por meio da interação com o ambiente ao redor (SILVA, 2015).

Utilizar a ludicidade enquanto proposição pedagógica pela utilização de jogos e brincadeiras é relevante para ampliar a desenvoltura de capacidades de aprender e desenvolver em contextos, situações, tempos e espaços que propiciam a acomodação e assimilação, pois enquanto brincarem as crianças associam as brincadeiras com situações da vida real e desenvolvem condições de entender e diferenciar essas duas realidades (lúdica e real) com momentos da vida real observando, interagindo e brincando (CARMO, 2019).

As possibilidades de desenvolvimento partindo da ludicidade se consolidam enquanto estratégias divertidas que podem ser voltadas para fins didáticos e pedagógicos, pois:

Tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração. (SILVA, 2015, p. 24).

Na educação infantil, especificamente, a utilização de propostas lúdicas se torna essencial para que as crianças aprendam a diferenciar os pensamentos, o raciocínio lógico que demandam atividades e situações que potencializem aprendizagens espontaneamente, bem como a capacidade de se expressar.

E, no espaço escolar em que são utilizados brincadeiras e jogos, as crianças têm maiores condições de se desenvolver em diversos aspectos (físicos e motores, cognitivos, sócio emocionais, afetivos, etc.) que são basilares para gerar aprendizagens significativas e não apenas preencher, ocupar ou passar o tempo.

As concepções da importância do brincar se associam às reflexões acerca da compreensão temporal, pois em cada fase ou idade a criança evolui e desenvolve condições de abstrair o brincar e aprender em conformidade com os aspectos pedagógicos das atividades lúdicas e pela forma como a criança é entendida, vista e concebida. (BRASIL, 2018).

Pedagogicamente a criança é entendida sob duas concepções importante a saber: das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que caracteriza a criança como sujeito de direitos, um ser histórico que interage, relaciona-se e estabelece relações nas práticas cotidianas de suas vivências que constituem sua identidade pessoal e coletiva ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a sociedade, a natureza e a produção cultural. (BRASIL, 2010).

E da BNCC que conceitua a criança como um ser que observa, faz questionamentos, levanta hipóteses, conclui, julga, assimila valores e constrói seus conhecimentos e se apropria de conhecimentos ao sistematizar ações e interações que resultam de aprendizagens e processos desenvolvidos natural e espontaneamente. (BRASIL, 2018).

A distinção da concepção de criança da DCNEI para a BNCC é que na segunda há necessidade de intencionalidade educativa das práticas pedagógicas que se implementam na educação infantil, ou seja, as brincadeiras e os jogos têm proposição pedagógica dada a importância da concepção de criança que é um ser que aprende enquanto brinca.

Na concepção de Carmo (2019), o aprendizado no qual as atividades são majoritariamente lúdicas se realiza ao propor a realização ou participação em atividades nas quais as crianças possam aprender sobre si mesmas, sobre a cultura ao seu redor, sobre temas e assuntos no quais elas tenham liberdade e autonomia para se deslocarem, agirem, pensarem, criarem, expressarem opiniões, ideias, ou seja, sem limitações ou inibições. Caso assim seja feito, acarretará a descaracterização dos jogos e brincadeiras e os jogos e a finalidade pedagógica não serão alcançadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Jaqueira, intitulada "Brincar e Aprender: Explorando o Impacto das Atividades Lúdicas no Desenvolvimento da Oralidade na Educação Infantil", alcançou com sucesso os objetivos propostos, proporcionando uma compreensão abrangente sobre o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da linguagem oral entre crianças da educação infantil.

Este estudo destacou a relevância da ludicidade como uma estratégia pedagógica essencial para a aprendizagem espontânea e significativa, confirmando a importância do brincar para o desenvolvimento linguístico na infância. Inicialmente, a pesquisa contextualizou e definiu con-

ceitos fundamentais, como infância, educação infantil, desenvolvimento infantil e ludicidade, todos interligados ao desenvolvimento da linguagem oral. Através de uma base teórica sólida, foi possível entender como essas áreas interagem e influenciam o aprendizado das crianças, servindo como suporte para a análise das práticas observadas.

Os dados sugerem que as práticas lúdicas, incluindo jogos e brincadeiras, são incorporadas de forma intencional e cuidadosa nas atividades diárias, configurando-se como valiosas propostas pedagógicas para estimular a oralidade. A análise das práticas pedagógicas revelou sua eficácia na promoção da linguagem oral, demonstrando que, ao interagir com colegas e educadores, as crianças ampliam seu vocabulário, aprimoram a estruturação de frases e desenvolvem habilidades de comunicação interpessoal.

Uma das descobertas mais relevantes que emergiram do estudo foi relativas à prática lúdica e seu impacto no desenvolvimento da oralidade. As entrevistas mostraram que os educadores reconhecem a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem, destacando que as atividades lúdicas não apenas tornam o ambiente escolar mais acolhedor, mas também promovem uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

Assim, conclui-se que as atividades lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento da linguagem oral das crianças na educação infantil, sendo indispensáveis para a formação de uma base sólida para habilidades comunicativas futuras. O estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que incentivem a adoção de práticas pedagógicas lúdicas, visando ao aprimoramento contínuo das estratégias de ensino e à promoção de uma educação mais inclusiva e eficaz para as crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O lúdico na educação: a construção da linguagem pela brincadeira**. Editora XYZ. 2019.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, DCNEI - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. Disponível em;http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 nov. 2024.

BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 01 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CARMO, Carliani Portela do. **Educação Infantil: ludicidade e prática docente**. Dissertação, 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4451>. Acesso em abr. 2024.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p. Disponível em <https://ria.ufrn.br/123456789/1121>. Acesso em mai. 2024.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, V. (Org.). Livro 2. **Ensino desenvolvimental: Antropologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

FONTANA, Roseli A. C. e CRUZ, Maria Nazaré – **Psicologia e trabalho pedagógico** - São Paulo: Saraiva, 1997.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Kayra Thailine Sousa. LIMA, Steffany Samanta Carvalho. NASCIMENTO, Vitória de Jesus. **A Importância da ludicidade na Educação Infantil**. Faculdade FACIMP- Wyden. Imperatriz, Maranhão. 2020. Disponível em: <http://www.pesquisaemfoco.periodikos.com.br/article/5e63c1f40e88253d3ddc2af6/pdf/pesquisaemfoco-01-1-4.pdf>. Acesso em 15 mai. 2024.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MODESTO, Monica Cristina; Rubio, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. São Paulo: São Roque, 2014. Disponível em https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf. Acesso em nov. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: Antropologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

SILVA, I. M. **O lúdico na Educação Infantil**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. Didática e Avaliação, 2015.

SOUZA, Antonia Silva de. **O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga Maranhão – Brasil**. Escola Superior de Educação João de Deus, Dissertação de Mestrado. Lisboa, 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTATA%c3%87%c3%83O_CI%c3%8aNCIAS%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf. Acesso em mai. 2024.

VYGOTSYI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI BEM ME QUER

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
A LOOK AT PEDAGOGICAL PRACTICES AT CMEI BEM ME QUER

DOI: 10.29327/5478541.1-10

Renata Monteiro Pedro¹
Sebastião Pimentel Franco²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo examinar as práticas pedagógicas aplicadas na Educação Escolar Quilombola no contexto da Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma comunidade quilombola. Especificamente, buscou-se identificar e apresentar as práticas pedagógicas voltadas para essa educação, entender os desafios enfrentados pelos professores para efetivá-la e, por fim, elaborar um guia didático em formato de e-book com sugestões de práticas pedagógicas para apoiar os educadores no ensino da cultura quilombola. Para atingir esses objetivos, foi utilizada uma abordagem qualitativa, que permite explorar a complexidade e subjetividade das práticas e dos contextos educacionais, oferecendo uma visão aprofundada da realidade investigada. Buscando compreender o conhecimento e as percepções das professoras sobre a Educação Escolar Quilombola, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com o intuito de explorar suas concepções, práticas e desafios relacionados a essa modalidade de ensino. A pesquisa concluiu que, embora existam algumas iniciativas em prol da Educação Escolar Quilombola, a ausência de materiais didáticos específicos sobre o tema limita o desenvolvimento de práticas efetivas nessa área. O estudo enfatiza a necessidade de políticas públicas e investimentos para a criação de recursos didáticos que valorizem a identidade e a história das comunidades quilombolas, promovendo uma educação que respeite e enriqueça a cultura afro-brasileira desde a infância.

Palavras-chaves: Identidade cultural; Políticas públicas; Inclusão educativa.

ABSTRACT

The research aimed to examine the pedagogical practices applied in Quilombola School Education in the context of Early Childhood Education in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) of a quilombola community. Specifically, the aim was to identify and present the pedagogical practices aimed at this education, understand the challenges faced by teachers to implement it and, finally, to develop a didactic guide in e-book format with suggestions of pedagogical practices to support educators in teaching quilombola culture. To achieve these objectives, a qualitative approach was used, which allows exploring the complexity and subjectivity of educational practices and contexts, offering an in-depth view of the reality investigated. Seeking to understand the knowledge and perceptions of teachers about Quilombola School Education, a semi-structured interview was conducted with the aim of exploring their conceptions, practices and challenges related to this teaching modality. The research concluded that, although there are some initiatives in favor of Quilombola School Education, the lack of specific teaching materials on the subject limits the development of effective practices in this area. The study emphasizes the need for public policies and investments to create teaching resources that value the identity and history of quilombola communities, promoting an education that respects and enriches Afro-Brazilian culture from childhood.

Keywords: Cultural identity; Public policies; Educational inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Ao se pensar a Educação Escolar Quilombola, percebe-se que a escola tem um papel fundamental na formação da cultura e da identidade. Serve como um cenário ideal para incutir nas crianças um sentimento de pertencimento e valorização de sua história.

A fim de valorizar os indivíduos e a diversidade da população brasileira, a educação nacional está voltada para o reconhecimento das diversas identidades. Nesse sentido, a Resolução nº 8 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica salienta:

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo; pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito destas comunidades à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (BRASIL, 2012, p.12).

A educação nas Escolas Quilombolas deve ser adaptada às necessidades e características específicas das comunidades que atendem, considerando aspectos políticos, sociais e culturais, além do contexto geográfico e histórico. Nesse cenário, foi aprovada a Resolução CNE 08/2012, em 20 de novembro de 2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A resolução exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que aborda questões étnico-raciais e culturais, com programas de formação de professores alinhados à comunidade.

Assim, as práticas pedagógicas devem atender às necessidades reais dos alunos, respeitando as especificidades do programa educacional da escola, e promovendo a conscientização sobre direitos sociais, econômicos e políticos. Compreender a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil é essencial para os professores, pois pesquisas sobre o tema ajudam a aprimorar o desenvolvimento profissional e destacam a importância da educação contextualizada. O foco na identidade quilombola fortalece e dissemina as práticas culturais nas escolas quilombolas.

Nesse sentido, a pesquisa traz a seguinte problematização: De que maneira a Educação Escolar Quilombola é inserida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil em um CMEI de uma comunidade quilombola no município de Presidente Kennedy/ES?

Tendo em vista as informações acima, nosso objetivo geral é examinar as práticas pedagógicas empregadas na Educação Escolar Quilombola no contexto da Educação Infantil em um CMEI da comunidade quilombola. E como objetivos específicos:

- Identificar as práticas pedagógicas para Educação Escolar Quilombola empregadas na Educação Infantil;
- Apresentar as práticas pedagógicas identificadas;
- Identificar quais desafios os professores enfrentam para que seja efetivada a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil;

Para que os objetivos sejam alcançados será adotada no percurso metodológico a abordagem qualitativa, pois esta é guiada pela realidade e não pode ser mensurada com precisão. Está relacionado à subjetividade do pesquisador e do objeto pesquisado.

Para a fundamentação teórica da pesquisa serão utilizados autores como Santos (2019) e Piaget (1977 e 2002), assim como também alguns documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções educacionais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A metodologia da pesquisa será natureza qualitativa, explorando a manifestação da Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil dentro de uma escola quilombola. Será realizada no CMEI Bem Me Quer, pertencente a comunidade quilombola de Boa Esperança, município de Presidente Kennedy/ES. Participarão da pesquisa professoras das turmas do Maternal I e II, onde entrevistaremos 08 professores. Para a produção de dados realizaremos entrevista semiestruturada buscando conhecer o perfil das docentes, bem como verificar qual o conhecimento desses profissionais a respeito da Educação escolar quilombola, dentre outras. Também realizaremos a análise documental, a partir da Projeto Político Pedagógico da escola, assim como a documentação emanada pela Secretaria de Educação Municipal de Presidente Kennedy, buscando conhecer o que esta propõe como diretriz para os educadores que atuam em escolas de Educação Infantil para comunidades quilombolas

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. As práticas pedagógicas para educação escolar quilombola na educação infantil

As escolas devem se esforçar para criar ambientes que estimulem os alunos a se engajar no pensamento reflexivo, pois este é um aspecto importante do crescimento da criança. O processo de reflexão envolve a contemplação de várias perspectivas sobre o mundo, o contato com diversos costumes e culturas, a interação com indivíduos de diferentes origens e o cultivo de um profundo respeito pelas diferenças. Esses princípios são parte integrante da missão educacional das escolas, pois visam promover o desenvolvimento holístico dos alunos (SANTOS, 2019).

Desde cedo, é responsabilidade das escolas abordar e modificar ativamente quaisquer pensamentos ou comportamentos que perpetuem o preconceito, independentemente de sua natureza. Esses preconceitos são muitas vezes reforçados no ambiente familiar ou social, fazendo com que as crianças, sem perceber, adotem atitudes preconceituosas sem entender o real sentido de suas ações.

Assim, no artigo 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, norteia as instituições quanto ao ensino escolar quilombola na etapa da Educação Infantil, dizendo que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (BRASIL, 2012, p. 8).

A integração de métodos pedagógicos para combater o preconceito na Educação Infantil inclui tópicos sobre a cultura, história e identidade afro-brasileira. O currículo aborda a história dos povos africanos e afro-brasileiros, destacando a resistência à escravidão e a importância dos quilombos. Valoriza as práticas culturais quilombolas, como festas, danças e culinária, e promove uma visão positiva da contribuição afrodescendente à sociedade brasileira. Além disso, incentiva a educação ambiental, destacando a relação das comunidades quilombolas com o território, e ensina valores de coletividade e respeito, fortalecendo a identidade étnico-racial das crianças.

Ao incorporar esses temas à rotina escolar, as crianças desenvolverão a compreensão de que existe diversidade entre os indivíduos, tanto na aparência física quanto na personalidade, e que essas diferenças não determinam o valor ou a superioridade de uma pessoa sobre as outras.

Para integrar a diversidade no ensino e aprendizagem, é essencial destacar a importância das vivências e da identidade étnico-racial na sala de aula. O ambiente escolar deve celebrar a cultura, costumes e tradições quilombolas, promovendo o envolvimento ativo da comunidade no processo educacional e estimulando a exploração da ancestralidade, memória e história oral. Isso permite que a escola compreenda melhor as necessidades dos alunos e da comunidade.

A incorporação de práticas pedagógicas lúdicas, que conectam as experiências dos alunos com seu ambiente cultural, facilita o desenvolvimento integral e a assimilação de conhecimentos. Essa abordagem reconhece a familiaridade do universo infantil, promovendo uma experiência educativa mais eficaz (SANTOS, 2019). Na Educação Escolar Quilombola, essas práticas

valorizam as identidades individuais, fortalecendo a autoconfiança dos alunos e impactando positivamente o processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os conhecimentos e habilidades essenciais para todos os alunos. Na Educação Infantil, destaca-se a ênfase na interação e na brincadeira como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A BNCC também garante o direito das crianças de conviver com uma diversidade de indivíduos, promovendo o respeito às culturas e diferenças, o que contribui para o desenvolvimento de várias habilidades (BRASIL, 2017).

O direito de brincar é fundamental na infância, sendo uma atividade diária e que envolve interação com diferentes parceiros e ambientes. A BNCC reforça a importância de diversificar as experiências, ampliando os conhecimentos sensoriais, emocionais, sociais e culturais (BRASIL, 2017). Assim, é necessário que os adultos promovam essa interação lúdica, fornecendo orientações e materiais que incentivem a imaginação e a criatividade.

Além disso, a BNCC destaca a importância de as crianças participarem ativamente das atividades, desde a escolha dos jogos até a construção de propostas pedagógicas. Esse envolvimento fortalece a organização coletiva e ensina a importância da participação ativa (BRASIL, 2017). Esse direito permite que a criança desenvolva seu senso de autonomia e colaboração.

Outro direito da criança é o de explorar o ambiente ao seu redor, desenvolvendo o conhecimento sobre si mesma, o outro e o ambiente. A exploração é uma prática que pode ser realizada tanto individualmente quanto em grupo e pode envolver desde o contato com a natureza até a vivência de diferentes formas culturais (BRASIL, 2017).

A BNCC também reforça o direito das crianças de se expressarem de maneira livre e criativa, por meio de diferentes linguagens, como a fala, o desenho, a música e o movimento. As crianças devem ser ouvidas e suas formas de expressão devem ser valorizadas, pois isso contribui para o seu desenvolvimento emocional e social (BRASIL, 2017). A roda de conversa, por exemplo, é um momento importante para essa troca de ideias e sentimentos.

Além disso, o direito de conhecer a si mesmo é essencial. As crianças devem ser incentivadas a construir uma imagem positiva de sua identidade pessoal e social, por meio de suas interações e experiências vivenciadas na escola e na comunidade (BRASIL, 2017). O papel do professor é ajudar as crianças a se entenderem, além de cultivar a empatia e o respeito pelas diferenças.

A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, que visam acolher as situações e saberes cotidianos das crianças e relacioná-los com os conhecimentos culturais. Esses campos de experiência abrangem aspectos como o corpo, os gestos, a

expressão, o pensamento e a imaginação (BRASIL, 2017). Dentro desses campos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser trabalhados de forma a atender as necessidades de cada faixa etária, como bebês, crianças pequenas e pré-escolares.

Dentro da Educação Escolar Quilombola, essas abordagens pedagógicas devem integrar os conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo, promovendo o reconhecimento das comunidades quilombolas e suas contribuições. A utilização de recursos visuais, como fotos e vídeos das comunidades quilombolas, pode aproximar os alunos dessa realidade e despertar curiosidade, incentivando questionamentos e reflexões sobre os aspectos culturais e sociais.

No campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, atividades como dança, música e brincadeiras que envolvem o movimento podem ser incorporadas para estimular a expressão das crianças e o desenvolvimento de suas habilidades motoras (BRASIL, 2017).

Canções e danças tradicionais afro-brasileiras, como as de comunidades quilombolas, podem ser exploradas para enriquecer a experiência educativa, promovendo a valorização da cultura local.

No campo de “traços, sons, cores e formas”, atividades como a criação de instrumentos musicais tradicionais e o uso de materiais naturais nas produções artísticas das crianças podem promover o contato com a cultura afro-brasileira e estimular a expressão criativa (BRASIL, 2017). Essas práticas, além de ensinarem sobre a cultura, contribuem para o desenvolvimento de habilidades sensoriais e cognitivas.

O campo de “escuta, fala, pensamento e imaginação” propõe que as crianças se expressem por meio da linguagem oral, escrita, desenhos e outras formas de expressão. O uso de mídias visuais como imagens e vídeos que retratam as danças, a culinária e a arte afro-brasileira, pode ampliar a compreensão das crianças sobre a cultura quilombola e reforçar a importância de se expressar e contar histórias (BRASIL, 2017).

Já no campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a BNCC destaca a importância de relatar histórias pessoais e comunitárias. Os alunos podem ser incentivados a explorar a história de sua comunidade e de seus familiares, refletindo sobre as experiências que formam sua identidade cultural (BRASIL, 2017).

Por fim, é recomendável que a sala de aula seja um ambiente visualmente agradável e inclusivo, incorporando elementos que representem a cultura quilombola, como um alfabeto de inspiração quilombola e brinquedos diversificados.

Essas práticas ajudam a criar um espaço de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das identidades culturais.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada segue o conceito de “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p.16), considerando que o CMEI em questão está inserido em uma comunidade quilombola, e que a vivência do aluno atribui significados à sua realidade. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa para analisar a manifestação da Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil, buscando dados descritivos que auxiliem a interpretação dos resultados. Segundo Godoy (1995, p. 62), a pesquisa qualitativa valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente estudado, utilizando-se de observações e anotações como ferramentas principais de coleta de dados.

O caráter exploratório da pesquisa visa oferecer uma visão geral sobre como a Educação Escolar Quilombola é percebida e aplicada na Educação Infantil, com foco nas práticas pedagógicas. Gil (2008, p. 27) define pesquisas exploratórias como aquelas desenvolvidas para proporcionar uma visão geral e aproximada de determinado fato. A pesquisa foi realizada no CMEI Bem Me Quer, situado na comunidade quilombola de Boa Esperança, no município de Presidente Kennedy/ES, com a participação de 8 professoras das turmas de Maternal I e II.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que permite explorar tanto o perfil das docentes quanto seu conhecimento sobre a Educação Escolar Quilombola. Boni e Quaresma (2005, p. 75) afirmam que as entrevistas são essenciais para investigar aspectos afetivos e valorativos dos participantes, revelando significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. De acordo com Gil (2010, p. 109), a entrevista permite ao pesquisador obter dados relevantes, proporcionando uma visão privilegiada das perspectivas dos entrevistados.

A escolha pela entrevista semiestruturada garante a espontaneidade e a liberdade nas respostas, o que possibilita o surgimento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas (TRIVIÑOS, 2008). As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas abertas e fechadas, permitindo que os entrevistados refletissem sobre o tema, sem respostas pré-determinadas pelo pesquisador. Agendadas via WhatsApp, as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos participantes, com duração média de 50 minutos, e transcritas na íntegra.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, com o objetivo de identificar tipos de dados e criar atividades práticas alinhadas aos objetivos da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Para compreender as percepções das professoras sobre a Educação Escolar Quilombola, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de explorar suas concepções, práticas e desafios relacionados a essa modalidade de ensino, que visa respeitar e valorizar as

especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. A análise buscou identificar o nível de conhecimento das professoras sobre os princípios dessa educação, bem como as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano pedagógico.

A primeira questão abordada foi o tempo de experiência dos entrevistados no CMEI. A maioria dos participantes tem entre 5 e 10 anos de serviço, indicando uma experiência intermediária e uma vivência significativa com a cultura do CMEI, mas ainda em processo de aperfeiçoamento. Dois professores com menos de 5 anos de atuação representam um grupo em adaptação, o que é relevante, pois, segundo Garcia (2013), a integração de novos profissionais é crucial para garantir a continuidade das práticas pedagógicas. Já o professor com mais de 10 anos de experiência oferece uma perspectiva de maior maturidade profissional, conforme Tardif (2014), sendo essencial para a consolidação de práticas e a troca de conhecimento entre colegas.

A questão seguinte investigou o vínculo dos professores com o CMEI, se eram concursados ou contratados, com um foco na estabilidade e continuidade do corpo docente. Dos oito entrevistados, apenas dois são concursados, enquanto os demais são contratados.

Entre os professores contratados, observa-se uma variação significativa no tempo de atuação na instituição. Dois professores estão no CMEI há 15 anos, o que indica uma permanência prolongada, algo incomum em vínculos temporários, e que pode contribuir positivamente para a continuidade das práticas pedagógicas e o fortalecimento da cultura escolar. Segundo Nóvoa (1995), essa continuidade é crucial para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida e para o estabelecimento de relações de confiança e cooperação com os demais membros da equipe.

Os professores com 2, 5, 6 e 7 anos de serviço representam uma faixa intermediária de permanência. Embora com menos tempo de atuação, estão em processo de construção de suas práticas e adaptação à dinâmica institucional. De acordo com Gatti (2014), o tempo de permanência em uma instituição facilita a internalização das normas e valores escolares, o que pode melhorar a qualidade da prática docente e criar um ambiente mais coeso para as crianças.

Seguindo o roteiro de perguntas, foi questionado qual o curso superior em que os entrevistados se graduaram. Essa questão é relevante, pois permite analisar a formação acadêmica dos profissionais do CMEI.

Entre os oito entrevistados, sete são graduados em Pedagogia e um em Educação Física. Esse dado reflete a predominância da formação em Pedagogia, o que é esperado e benéfico, pois essa área oferece uma base teórica e prática voltada ao desenvolvimento infantil, à criação de ambientes de aprendizagem adequados e ao planejamento pedagógico (Saviani, 2017). A presença de profissionais com essa formação contribui para práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação infantil.

A inclusão de um professor graduado em Educação Física enriquece o contexto educativo, trazendo ênfase à motricidade e às práticas corporais, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Freire, 2014). A diversidade de formações permite que a equipe adote abordagens multidisciplinares, beneficiando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos.

A próxima questão abordou o ano de graduação dos entrevistados, permitindo analisar a experiência e o período de formação dos profissionais, além de revelar possíveis mudanças nas práticas e teorias educacionais ao longo do tempo.

Há uma variação nos anos de conclusão da graduação, o que reflete uma equipe composta por profissionais de diferentes gerações e experiências. Essa diversidade pode enriquecer as práticas pedagógicas e favorecer o trabalho coletivo. Segundo Tardif (2014), a formação e o tempo de experiência influenciam o "saber da prática", ou seja, os conhecimentos que os professores constroem e aplicam no cotidiano.

Profissionais formados há mais tempo, como os que concluíram seus estudos em 2006 e 2007, trazem uma experiência consolidada e uma visão de longo prazo, o que pode contribuir para a estabilidade e tradição pedagógica do CMEI. Já professores formados entre 2012 e 2017 têm contato com práticas e teorias pedagógicas mais atualizadas, alinhadas às mudanças nas diretrizes educacionais. Para Nóvoa (1995), essa troca contínua de saberes entre profissionais mais novos e experientes é valiosa, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo.

A próxima questão tratou da formação *Stricto Sensu* dos entrevistados, questionando o nível de titulação e o curso específico em que cada um se formou. A formação *Stricto Sensu*, especialmente em níveis como mestrado e doutorado, oferece uma visão aprofundada sobre temas específicos e desenvolve habilidades de pesquisa e análise crítica, essenciais para práticas pedagógicas de qualidade.

Seis entrevistados possuem mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, evidenciando uma formação voltada para soluções inovadoras nas áreas de ciência e tecnologia aplicadas ao contexto educacional. Esse tipo de formação promove habilidades analíticas e práticas, conforme Masseto (2018), que ressalta a importância da especialização para o aprimoramento do desempenho docente.

Além disso, dois entrevistados possuem pós-graduação, oferecendo qualificação focada no aprimoramento de habilidades específicas, e um outro está cursando mestrado na mesma área. Um dos entrevistados é doutorando em Desenvolvimento Local, o que permite uma compreensão ampla de questões sociais e comunitárias, enriquecendo a prática educativa ao integrar aspectos sociais e ambientais ao desenvolvimento educacional, conforme Nóvoa (2019).

Durante a entrevista, optou-se por realizar questões abertas para permitir que os entrevistados compartilhassem suas percepções e experiências de forma mais detalhada. Uma das questões abordou a importância de trabalhar a cultura e a identidade quilombola na Educação Infantil. As respostas indicam que os professores reconhecem a importância de valorizar a cultura quilombola desde a infância, reforçando o respeito mútuo, a ancestralidade e o pertencimento. Os educadores enfatizaram que esse processo não só fortalece a autoestima dos alunos, mas também preserva e promove a cultura e os costumes das comunidades quilombolas. A valorização da identidade cultural e o empoderamento dos alunos foram vistos como fundamentais para a construção de uma educação cidadã e inclusiva, em linha com as propostas de Oliveira (2021) e Gomes (2003).

A segunda questão abordou as práticas pedagógicas utilizadas no contexto da Educação Escolar Quilombola. As respostas mostraram que os professores adotam uma abordagem diversificada, utilizando músicas tradicionais como o jongo, rodas de conversa, atividades de leitura, passeios pela comunidade, e valorização de saberes locais, como a agricultura. Essas práticas buscam integrar os elementos culturais da comunidade quilombola ao currículo escolar, proporcionando aos alunos uma educação que conecta o conhecimento acadêmico ao seu contexto social e cultural.

O uso da música do jongo e a valorização da oralidade foram destacados como práticas que empoderam os alunos, resgatando sua ancestralidade e fortalecendo sua identidade. Como destaca Nogueira (2017), as manifestações culturais desempenham um papel crucial no fortalecimento da autoestima dos alunos, enquanto Souza (2015) ressalta a importância da oralidade na transmissão de saberes tradicionais. As atividades de exploração da comunidade e o reconhecimento dos saberes locais também foram apontados como formas de contextualizar o aprendizado com a realidade dos alunos, conforme Silva (2016), que defende a valorização da cultura local no currículo escolar.

Essas práticas pedagógicas estão alinhadas com os princípios da Educação Escolar Quilombola e mostram o compromisso dos professores em promover uma educação que respeite e valorize a identidade cultural dos alunos, fortalecendo sua relação com a história, cultura e comunidade.

A questão sobre os desafios enfrentados para efetivar a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil revela obstáculos relacionados à falta de recursos materiais, à escassez de acervos específicos e ao distanciamento da comunidade escolar da implementação de uma educação que valorize a cultura quilombola.

A falta de espontaneidade no tratamento do tema quilombola nas escolas reflete uma carência na formação inicial dos educadores, que muitas vezes não possuem um aprofundamen-

to adequado sobre essa temática, dificultando sua integração ao currículo de maneira natural e cotidiana. Esse aspecto evidencia a necessidade de uma formação docente mais aprofundada sobre as culturas e as especificidades das comunidades quilombolas.

Além disso, a ausência de materiais pedagógicos e acervos que contemplem a história e os valores quilombolas se configura como um obstáculo importante. A falta de recursos didáticos adequados dificulta o trabalho pedagógico, tornando mais desafiador o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em escolas voltadas para comunidades específicas. Para que a Educação Escolar Quilombola seja efetiva, é imprescindível a criação e disponibilização de materiais que tragam a história, a cultura e as tradições afro-brasileiras e quilombolas.

Outro desafio destacado é a participação da comunidade, especialmente dos pais. O envolvimento familiar é essencial para fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade. Uma educação que respeite e valorize a cultura quilombola precisa de uma parceria estreita entre a escola e as famílias, pois esse apoio é fundamental para o sucesso do processo educativo e para a criação de um ambiente escolar que respeite e enalteça a cultura local.

A adaptação de materiais didáticos à realidade local também se apresenta como uma prática recorrente nas escolas quilombolas. No entanto, essa adaptação nem sempre é suficiente, o que demanda a criação de recursos pedagógicos específicos e contextualizados para o público quilombola. A falta desses materiais representa um desafio para a construção de uma prática pedagógica que contemple e valorize a diversidade cultural dos alunos.

Por fim, a falta de apoio institucional é uma barreira significativa. Para que a Educação Escolar Quilombola seja efetivada de maneira plena, é necessário o apoio contínuo das políticas públicas, com a disponibilização de recursos adequados e a capacitação dos profissionais da educação. Sem esse suporte, torna-se difícil garantir a implementação de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as culturas e identidades quilombolas no ambiente escolar.

Esses desafios ressaltam a urgência de políticas educacionais que assegurem os recursos necessários, a formação de educadores e o apoio institucional, de modo a viabilizar a efetivação da Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, todos os entrevistados afirmaram que ele contempla a Educação Escolar Quilombola. A inclusão dessa perspectiva no PPP é fundamental, pois garante que a valorização e a integração da cultura quilombola sejam princípios norteadores da prática pedagógica da instituição. Essa abordagem está alinhada com a necessidade de promover uma educação que respeite a diversidade e as identidades dos alunos, criando um ambiente mais equitativo e representativo, conforme as diretrizes da educação intercultural. O PPP, ao integrar a Educação Escolar Quilombola, fortalece o papel da escola como um espaço de promoção de cidadania e valorização das heranças culturais brasileiras.

A análise das respostas dos professores revela um conjunto de práticas pedagógicas que visam promover a valorização da cultura e identidade dos alunos quilombolas. As atividades mencionadas pelos professores envolvem abordagens variadas que buscam explorar e fortalecer o conhecimento sobre as próprias histórias e modos de vida dos alunos.

Essas atividades incluem, por exemplo, histórias que destacam a valorização da cor e das tradições culturais, como as brincadeiras de faz de conta, retratos familiares e rodas de música com instrumentos quilombolas. Também são citadas visitas a membros da comunidade e o uso de alimentos e instrumentos típicos, promovendo a imersão dos alunos em sua própria cultura. Essas práticas buscam, portanto, criar um ambiente educativo que não só ensina, mas também valoriza e celebra as experiências de vida dos estudantes.

Segundo autores como Munanga (2005) e Cavalleiro (2003), essas atividades são essenciais para fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos. Elas permitem que as crianças reconheçam suas próprias histórias e identidades culturais, além de incentivarem um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. O uso de fantoches, rodas de conversa, literatura infantil e atividades artísticas contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um espaço de expressão e aprendizado onde suas vivências podem ser compartilhadas e reconhecidas.

Em relação ao conhecimento da comunidade, a maioria dos professores demonstra um vínculo significativo com o local onde a escola está inserida, seja por meio do nascimento, residência ou convivência direta com as famílias. Esse conhecimento profundo da realidade local é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficaz, como apontam autores como Arroyo (2014) e Freire (2011), que defendem a importância de uma educação contextualizada e que respeite as especificidades culturais e sociais da comunidade. Esse vínculo permite aos professores compreender melhor as necessidades e desafios dos alunos, desenvolvendo práticas que se conectem diretamente com a realidade vivenciada pelos estudantes.

A relação entre o currículo escolar e a realidade sociocultural da comunidade também é um ponto central das respostas dos professores. A maioria dos educadores acredita que o currículo está caminhando na direção certa, com mudanças significativas e a inclusão de conteúdos relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira. No entanto, alguns professores destacam que ainda há necessidade de adaptação de alguns conteúdos para se alinharem melhor à realidade local, o que é um desafio constante para tornar o currículo mais inclusivo. Essa questão está de acordo com os estudos de Candau (2016) e Sacristán (2013), que defendem a flexibilidade curricular e a importância de adaptar os conteúdos para a realidade cultural dos alunos.

As práticas de incentivar os alunos a compartilharem suas experiências pessoais também são uma característica recorrente nas respostas. A promoção de espaços de interação, como rodas de conversa, danças e músicas da cultura quilombola, permite que os alunos expressem seus sentimentos e aprendam uns com os outros. Esse tipo de abordagem está em sintonia com as teorias de Freire (2011) e Vigotski (1998), que ressaltam a importância do diálogo e da interação social para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Essas práticas promovem um aprendizado colaborativo, que não se limita ao conteúdo acadêmico, mas abrange também aspectos socioemocionais, fortalecendo a autoestima e a identidade cultural dos alunos.

O uso de atividades lúdicas em sala de aula é amplamente reconhecido como uma ferramenta pedagógica importante. Brincadeiras, danças, contação de histórias e jogos são usados com objetivos claros de promover a socialização, o desenvolvimento pessoal e o respeito à diversidade. Como destacam Kishimoto (2018) e Moyles (2006), o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, proporcionando um ambiente onde o aprendizado ocorre de forma prazerosa e significativa. Ao incorporar elementos culturais, como a valorização da cultura quilombola, essas atividades também contribuem para uma educação inclusiva e multicultural.

Por fim, os desafios apontados pelos professores em relação ao trabalho com a cultura quilombola refletem dificuldades tanto práticas quanto institucionais. A falta de materiais didáticos específicos, a resistência institucional e a necessidade de uma formação continuada mais adequada são barreiras que dificultam a implementação plena de uma educação quilombola. Esses desafios estão em consonância com os apontamentos de Candau (2016) e Silva (2019), que destacam a importância de recursos pedagógicos adequados e da formação de professores para lidar com a diversidade cultural de forma efetiva. As dificuldades também incluem a necessidade de adaptar o planejamento pedagógico para contemplar todas as culturas sem negligenciar a cultura quilombola, como sugerido por Cavalleiro (2001).

Em síntese, as respostas dos professores evidenciam tanto o compromisso com a valorização da cultura quilombola quanto os desafios enfrentados para sua implementação no cotidiano escolar. É necessário um apoio institucional mais robusto, com a disponibilização de materiais didáticos, capacitação docente e a criação de um currículo mais flexível e inclusivo que respeite e valorize as diversidades culturais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou como a Educação Escolar Quilombola é inserida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil em um CMEI localizado em uma comunidade quilombola de Presidente Kennedy/ES. O estudo visou examinar, de forma abrangente, as práticas pedagógicas aplicadas nesse contexto, atendendo aos objetivos estabelecidos.

O primeiro objetivo, identificar as práticas pedagógicas para Educação Escolar Quilombola, foi atingido por meio da observação e análise das ações realizadas no CMEI. Durante essa etapa, foi possível notar que algumas atividades buscam integrar elementos culturais e históricos da comunidade quilombola, proporcionando uma educação mais próxima da realidade dos alunos. Contudo, o aprofundamento dessas práticas é dificultado pela ausência de materiais específicos e adequados que tratem da temática quilombola para a faixa etária da Educação Infantil.

Em relação ao segundo objetivo, de apresentar as práticas pedagógicas identificadas, a pesquisa compilou exemplos de atividades e estratégias utilizadas no CMEI para promover a valorização da cultura quilombola. Essas práticas, embora presentes, ainda se mostraram incipientes, refletindo a falta de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de diretrizes concretas para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil.

Para o terceiro objetivo, que buscou identificar os desafios enfrentados pelos professores, evidenciou-se que a carência de materiais didáticos específicos é um dos principais entraves para a efetivação dessa modalidade de ensino. Essa falta de recursos dificulta a elaboração de atividades que possam explorar de forma completa a cultura quilombola e contribuir para a formação identitária das crianças. A ausência de suporte didático limita o potencial dessas práticas pedagógicas, restringindo-as a abordagens pontuais e superficiais.

O último objetivo foi elaborar um Guia Didático em forma de e-book com sugestões de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil. Esse e-book buscou suprir a carência de materiais disponíveis, oferecendo orientações e propostas de atividades que promovem a integração de conteúdos culturais e históricos quilombolas ao cotidiano pedagógico do CMEI.

Conclui-se que, embora haja iniciativas voltadas para a Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil, a falta de materiais didáticos específicos sobre o tema representa uma limitação significativa para o desenvolvimento pleno dessas práticas pedagógicas. Essa pesquisa reafirma a necessidade de investimentos e políticas públicas voltadas à produção de recursos que contemplem a identidade e a história das comunidades quilombolas, viabilizando uma educação que valorize e respeite a cultura afro-brasileira desde a primeira infância.

A conclusão destaca uma lacuna importante no campo da Educação Escolar Quilombola na Educação Infantil: a carência de materiais didáticos específicos. Isso revela um obstáculo central para a implementação eficaz de práticas pedagógicas que promovam a valorização das identidades e histórias das comunidades quilombolas.

Ao enfatizar essa questão, o trabalho aponta para a necessidade urgente de investimentos direcionados à criação e distribuição de recursos pedagógicos que representem e respeitem a cultura afro-brasileira. Isso inclui políticas públicas que reconheçam a diversidade cultural

como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na primeira infância, quando as bases para a construção da identidade estão sendo formadas.

Essa análise contribui para o debate sobre a importância de uma educação que não só seja inclusiva, mas que também funcione como um instrumento de valorização e fortalecimento das heranças culturais das comunidades quilombolas. Além disso, reforça a responsabilidade dos gestores educacionais e das instâncias governamentais em garantir que essa abordagem seja sistematicamente incorporada ao currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Vozes, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese: **Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 3, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: um desafio à construção da democracia cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 35-50, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto. 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Maria Assunção. **Formação de professores e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas de formação e valorização do magistério**. São Paulo: Unesp, 2014.

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

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: ações afirmativas em questão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Editora Vozes. Petrópolis/RJ, 2002.
- MOYLES, Janet. **Playing to Learn**. Buckingham: Open University Press, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NOGUEIRA, Ana Carolina. **Cultura e educação: o papel do jongo na formação de identidade**. São Paulo: Cortez, 2017.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Luiz Silva. **Educação e valorização cultural: um estudo sobre a identidade quilombola**. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2021.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002. 136p.
- SANTOS, F. V. A brincadeira e a cultura na educação infantil. **Revista Educar FCE**, São Paulo, v. 18, p. 994-1006, n. 01 mar. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.
- SILVA, Renato dos Santos. **Educação escolar quilombola e os saberes locais**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- SOUZA, Maria Helena. **Oralidade e memória: a importância da tradição na educação quilombola**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

A INTERAÇÃO ENTRE FRAÇÕES E JOGOS MATEMÁTICOS EM TURMAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY – ES

THE INTERACTION BETWEEN FRACTIONS AND MATHEMATICAL GAMES IN 6TH GRADE CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOL IN A MUNICIPAL SCHOOL IN PRESIDENTE KENNEDY – ES

DOI: 10.29327/5478541.1-11

Tarcísio Paz dos Santos¹
Jocitiel Dias da Silva²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação intitulada "As frações e os jogos Matemáticos: uma relação de interação em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Presidente Kennedy - ES". O objetivo central foi identificar de que maneira os jogos matemáticos podem atuar como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem das frações em turmas do 6º ano do ensino fundamental, promovendo uma abordagem construtiva que relacione os jogos ao conteúdo de frações nas aulas de matemática. A fundamentação teórica para o uso da ludicidade no ensino da Matemática foi embasada em teóricos, como Comenius (2002), Locke (1973), Ausubel (2003), Piaget (1978) e Vygotsky (2000), que ressaltam a importância do aprendizado ativo e da interação social no processo educativo. A metodologia adotada foi de natureza quali-quantitativa, exploratória e descritiva, com a abordagem da pesquisa-ação. Foram aplicados questionários a duas professoras de Matemática que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, além de uma sequência didática organizada em oficinas com jogos matemáticos voltados ao ensino de frações. Também foram realizados questionários de investigação com 34 alunos da EMEIEF "Pluridocente Barra de Marobá", no município de Presidente Kennedy-ES. Os dados indicaram que a utilização de jogos matemáticos como parte do processo de ensino contribuiu significativamente para o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, além de facilitar a compreensão dos conceitos relacionados a frações.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos. Ensino de Frações. Sequencia didática.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's Dissertation in Science, Technology and Education entitled "Fractions and Mathematical Games: an interactive relationship in 6th grade elementary school classes at a municipal school in Presidente Kennedy - ES". The main objective was to identify how mathematical games can act as didactic resources in the teaching and learning process of fractions in 6th grade elementary school classes, promoting a constructive approach that relates games to the content of fractions in mathematics classes. The theoretical basis for the use of playfulness in teaching mathematics was based on theorists such as Comenius (2002), Locke (1973), Ausubel (2003), Piaget (1978) and Vygotsky (2000), who emphasize the importance of active learning and social interaction in the educational process. The methodology adopted was qualitative, quantitative, exploratory and descriptive in nature, with an action research approach. Questionnaires were administered to two mathematics teachers who work in the 6th grade of elementary school, in addition to a didactic sequence organized in workshops with mathematical games focused on teaching fractions. Research questionnaires were also conducted with 34 students from the EMEIEF "Pluridocente Barra de Marobá", in the city of Presidente Kennedy-ES. The data indicated that the use of mathematical games as part of the teaching process contributed significantly to increasing student engagement and motivation, in addition to facilitating the understanding of concepts related to fractions.

Keywords: Mathematical Games. Teaching Fractions. Didactic Sequence.

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma ponte para o futuro, e o magistério desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e engajados. No decorrer da trajetória profissional, diversas experiências têm proporcionado reflexões profundas sobre as práticas educativas, especialmente no ensino de matemática. O professor, ao assumir a função de pesquisador, não apenas transmite conhecimento, mas também investiga constantemente novas abordagens que podem enriquecer a aprendizagem dos alunos. A pesquisa versou sobre "As Frações e os Jogos Matemáticos: Uma Relação de Interação em Turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental," destaca a importância de abordar o ensino de frações de maneira lúdica e interativa, utilizando jogos matemáticos como ferramentas eficazes para facilitar a compreensão dos alunos.

O aprendizado da matemática tem sido amplamente estudado por educadores e pesquisadores. Muitas dessas investigações ressaltam a importância de se comunicar na linguagem da criança antes de apresentar conceitos prontos e abstratos. Nesse contexto, é fundamental oferecer ao aluno situações que estimulem uma atividade construtiva, permitindo que ele descubra por conta própria as relações e propriedades matemáticas antes de introduzir o formalismo.

Para dominar as operações com frações, os alunos precisam ter conhecimento das quatro operações e aplicá-las de acordo com as regras específicas desse conteúdo. A interligação desses conceitos pode confundir ainda mais a compreensão dos envolvidos. Por outro lado, muitos profissionais da Educação enfrentam dificuldades ao tentar resolver esse problema de ensino-aprendizagem dos alunos em relação a esse conteúdo matemático.

Muitas vezes, o método tradicional utilizado cria barreiras entre os envolvidos, e a insistência nesse método pode piorar ainda mais a compreensão culminando em resultados negativos. Além disso, alguns professores podem não possuir o conhecimento necessário para solucionar adequadamente essas questões, o que leva alguns alunos a não se arrisarem ou desistirem de tentar resolver os problemas matemáticos.

Este trabalho justifica-se, que a Matemática é uma disciplina fundamental no Currículo Escolar, que desempenha o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. No entanto, muitos alunos/as encontram dificuldades em compreender e se envolver com os conteúdos matemáticos. Essa realidade me motivou a buscar alternativas no ensino dessa disciplina, em especial o ensino de frações. Acredita-se que a utilização de métodos didáticos interativos, materiais visuais e exemplos práticos podem ser benéficos para a aprendizagem Matemática. A implementação de do uso de jogos, por exemplo, pode ser uma estratégia para envolver os alunos e facilitar a compreensão de conceitos, como as operações com frações.

No intuito de fortalecer o ensino de Matemática na Educação Básica, diversas políticas públicas vêm sendo praticadas. Programas governamentais em âmbito nacional, estadual e municipal visam promover a estruturação do ensino e a capacitação dos professores.

2. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DIDÁTICO COM MATERIAIS MANIPULATIVOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino de Matemática no Brasil nas últimas décadas tem despertado um interesse crescente na comunidade acadêmica. Isso ocorre devido às demandas cada vez maiores da sociedade tecnologicamente avançada, onde a competência nos conhecimentos matemáticos é essencial para lidar com os avanços tecnológicos em constante evolução.

Diversas estratégias têm sido desenvolvidas para promover a aprendizagem dos conteúdos matemáticos dos estudantes em diferentes níveis de escolaridade. Professores e pesquisadores têm dedicado esforços para contribuir com o Ensino e Aprendizagem; ao falar sobre aprendizagem significativa, não estou referindo apenas à relevância do conteúdo em si. Nesse contexto, abordo a Teoria da Assimilação proposta por David P. Ausubel (2003), que se constitui como uma versão atualizada da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Ausubel (2003) destaca a importância de relacionar novos conhecimentos com os conhecimentos prévios dos alunos, de forma a construir conexões significativas entre eles. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre quando o novo conteúdo é assimilado e integrado às estruturas cognitivas existentes, gerando uma compreensão duradoura:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige que um mecanismo de aprendizagem significativa promova a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível, e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado “lógico”) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possam relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (2003, p.01).

Esta visão é apoiada por Piaget (1978) que escreve que a utilização dos jogos de ensino na Matemática pode ser uma alternativa atrativa para melhorar o processo de aprendizagem, desde que seja conduzida de maneira adequada. Isso envolve considerar avaliações diagnósticas e proporcionar atividades instigantes que se integrem aos conhecimentos prévios dos estudan-

tes. De acordo com Ausubel (2003), novos conhecimentos podem ser adquiridos e assimilados a partir dos conhecimentos previamente adquiridos na vida escolar. Portanto, por meio da prática em um ambiente apropriado, com a manipulação de objetos relacionados à Matemática, é possível tornar o aprendizado mais atraente e favorável aos estudantes.

A teoria da aprendizagem de David Ausubel (2003) é fundamental para entender como os indivíduos processam e organizam informações. Ele enfatiza que a aprendizagem cognitiva ocorre quando o novo conhecimento é integrado de maneira significativa ao que já existe na estrutura cognitiva do aprendiz.

Aprendizagem Significativa, na concepção de Ausubel (2003), distingue entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Em relação a aprendizagem significativa Cavalieri (2005) argumenta que acontece quando os novos conceitos se conectam de forma relevante com os conhecimentos prévios do aluno, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

A teoria sugere que a mente humana organiza informações em uma estrutura hierárquica. Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, o novo conteúdo deve ser ancorado a conceitos já existentes, facilitando a retenção e a recuperação da informação. Ausubel (2003) introduz a ideia de organizadores prévios, que são ferramentas pedagógicas que ajudam a preparar o aluno para a nova informação. Esses organizadores fornecem um contexto que facilita a assimilação do novo conhecimento, tornando a aprendizagem mais eficaz.

A teoria Ausubel (2003) também destaca a importância do contexto na aprendizagem.

O ambiente e a forma como as informações são apresentadas influenciam a forma como os alunos assimilam o conteúdo. A Matemática, ao longo de muitas décadas, foi ensinada utilizando apenas o quadro e giz, juntamente com o livro didático como recurso auxiliar para os professores (AUSUBEL, 2003, p.56).

Portanto, a partir dos estudos apresentados, há evidências de que o trabalho dos professores de Matemática era baseado em cálculos e demonstrações, sem a incorporação de atividades práticas. No entanto, surgiu a necessidade de criar um ambiente que pudesse oferecer suporte tanto aos professores quanto aos alunos, buscando motivar a introdução de conceitos e ideias matemáticas por meio de atividades empíricas.

Lorenzato (2010) ressalta a importância do jogo de Ensino de Matemática e dos materiais didáticos manipuláveis. Em seus estudos históricos, ele destaca teóricos como Comenius (2002) e Locke (1973) já demonstravam preocupação em proporcionar ambientes em que os estudantes pudessem trabalhar com o concreto, para que as abstrações Matemáticas pudessem ser compreendidas de forma natural.

O que teria até agora retardado a atividade e o progresso da escola a tal ponto que a maioria dos que passaram a vida sentados em seus bancos não tem sido capaz de penetrar a fundo nas ciências e nas artes, aliás apenas as saudaram da soleira da porta? (COMENIUS, 2002, p. 204).

A questão levantada por Comenius no século XVII permanece relevante e é corroborada por pesquisas sobre a realidade escolar brasileira. Isso reforça outra observação do autor: “É comum às pessoas se queixarem – e os fatos confirmam – que apenas alguns poucos saem da escola com uma formação sólida, enquanto a maioria apenas adquire um conhecimento superficial” (COMENIUS, 2002, p. 183).

Comenius (2002) defendeu que o ensino deveria partir do concreto para o abstrato. Ele reconhecia a importância de ambientes que permitissem aos estudantes vivenciarem experiências concretas na sala de aula, a fim de que as abstrações matemáticas pudessem ser compreendidas de forma significativa.

De acordo com Locke (1973), assim como um matemático analisa as propriedades das figuras geométricas apenas com base em suas ideias mentais, independentemente de sua existência no mundo real, na filosofia moral, o conhecimento moral se desvincula das vidas das pessoas e da presença das virtudes que aborda. Esse conhecimento se alinha às próprias ideias e atua de acordo com seu significado e a concordância entre esses significados.

Décadas após as contribuições iniciais de David Ausubel, outros teóricos, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, também aprofundaram a compreensão da aprendizagem, enfatizando a relevância das experiências sensoriais no processo educativo.

Piaget (1971) focou no desenvolvimento cognitivo das crianças, propondo que a aprendizagem ocorre por meio de estágios que envolvem a interação ativa com o ambiente. Para Piaget, as experiências sensoriais — como observar, tocar e manipular objetos — são fundamentais para a construção do conhecimento. Ele argumentava que, ao explorar o mundo ao seu redor, as crianças desenvolvem esquemas mentais que lhes permitem entender e interpretar novas informações. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos são incentivados a interagir fisicamente com os materiais e a refletir sobre suas experiências.

Vygotsky (2000), por sua vez, trouxe a perspectiva sociocultural ao debate educacional, enfatizando a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Vygotsky argumentava que o aprendizado é mediado pela linguagem e pela cultura, e que as experiências sensoriais, como a observação e o tato, são essenciais para a construção do conhecimento. Ele introduziu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que descreve a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com

a ajuda de outros. Para Vygotsky, a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são expostos a desafios que estão dentro dessa zona, permitindo que desenvolvam novas habilidades com o suporte de colegas e educadores.

Ambos os teóricos, Piaget e Vygotsky, reconhecem que a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim ativo e dinâmico. Eles defendem que as experiências sensoriais, como a observação e o toque, não apenas enriquecem o aprendizado, mas também o tornam mais significativo. Aprender por meio da exploração sensorial permite que os alunos façam conexões concretas com o conteúdo, facilitando a compreensão e a retenção de informações.

As contribuições de Piaget e Vygotsky complementam a teoria de Ausubel ao destacar a importância das experiências práticas e sensoriais na aprendizagem. Juntas, essas abordagens oferecem uma compreensão mais holística do processo educativo, enfatizando que a interação com o ambiente e a mediação social é essencial para promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Ao integrar essas perspectivas, educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos, que valorizem a curiosidade natural dos alunos e incentivem a exploração ativa do conhecimento.

3. O ENSINO DAS FRAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

A matemática, por ser uma ciência exata repleta de regras e procedimentos, é frequentemente considerada uma das disciplinas mais desafiadoras para os professores. Muitos enfrentam dificuldades em despertar o fascínio e o interesse dos alunos por seu aprendizado, resultando em uma crescente desvalorização da matéria entre os estudantes.

No ensino fundamental, onde a faixa etária dos alunos varia entre seis e quatorze anos, essa situação é ainda mais pronunciada. A dificuldade em ensinar uma matemática contextualizada é exacerbada pela prevalência de práticas docentes tradicionais, que muitas vezes se mostram pouco eficazes e conservadoras. Isso gera dificuldades de aprendizado e, conseqüentemente, um desinteresse por parte dos alunos.

O ensino das frações não foge a essa realidade. É evidente que, para promover uma aprendizagem significativa, não basta estruturar bem as aulas; é essencial também despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo. Nesse sentido, a utilização de abordagens lúdicas como recurso pedagógico pode ser um ponto de partida para mudar a postura dos educadores. A dificuldade em ensinar frações pode estar relacionada ao pouco uso desse conteúdo em situações práticas do dia a dia, o que contribui para a falta de familiarização dos alunos com o tema.

Os jogos podem ser uma estratégia eficaz nesse contexto. De acordo com Kishimoto (2003, p. 96), “as crianças se sentem mais motivadas a utilizar sua inteligência, pois desejam ter um bom desempenho no jogo. Assim, elas se empenham para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais.”

Durante o ensino fundamental, as frações costumam ser apresentadas de forma impositiva, com cálculos e relações entre frações e figuras. Os alunos frequentemente recebem roteiros mecânicos que os orientam a realizar cálculos e obter resultados, mas sem uma explicação clara sobre o significado desses resultados e a importância do aprendizado. Essa abordagem pode limitar a compreensão real dos alunos sobre as frações e sua aplicação no cotidiano.

Dificuldades que aumentaram consideravelmente após a pandemia da Covid-19. cujo processo de alfabetização ficou comprometido e tem sido foco de professores do 6º ano da escola aqui citada. Nesse contexto, o professor começou a ajustar seus planos de ensino com ênfase na utilização de jogos educacionais, ao mesmo tempo em que busca manter o cronograma estabelecido para o ano letivo e lidar com as diversas avaliações que medem o nível da educação no país. Diante disso, o professor precisa desenvolver estratégias que atendam a essas demandas, tornando o desafio ainda mais complexo.

De maneira mais específica, no 6º ano do ensino fundamental, os alunos não diferem significativamente das séries anteriores. Embora apresentem um maior grau de maturidade em relação ao conteúdo de frações, ainda enfrentam dificuldades que não foram resolvidas nos 4º e 5º anos. Com o aumento das exigências, é provável que experimentem fracasso se não forem adequadamente acompanhados. O professor desempenha um papel crucial como intermediário entre os alunos e o conteúdo, sendo essencial para que eles alcancem a maturidade cognitiva necessária para aprender e obter resultados satisfatórios. No entanto, essa tarefa não é simples, especialmente em turmas com grande diversidade de níveis intelectuais e um número excessivo de alunos, o que muitas vezes impede o professor de conhecer todos os nomes dos estudantes..

4. O ENSINO DE FRAÇÕES DE ACORDO COM BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

As frações desempenharam um marco nas civilizações antigas, como o Egito e a Mesopotâmia, evidenciando a importância e a necessidade prática desse conceito matemático desde tempos remotos. Segundo Boyer (1996), a utilização de frações teve início no Egito Antigo, onde a prática de dividir as terras ao longo do Rio Nilo entre as famílias locais era uma ocorrência comum. Com as inundações provocadas pelas chuvas, tornava-se a prática de marcar as terras para o plantio, uma vez que os impostos eram calculados com base na colheita.

Esse contexto histórico revela como as frações estavam ligadas às atividades cotidianas e econômicas das antigas civilizações. A necessidade de dividir e compartilhar recursos, como terras agrícolas, reflete a aplicação prática e essencial das frações na resolução de problemas do mundo real. A utilização de frações no contexto da distribuição de terras e no cálculo de impostos destaca a relevância do uso da matemática para a organização econômica das sociedades antigas.

Assim, a história das frações nos leva a compreender não apenas a evolução matemática desse conceito, mas também sua relevância ao longo do tempo. A presença e a aplicação das frações em contextos antigos demonstram sua universalidade e atemporalidade como uma ferramenta matemática essencial para lidar com questões práticas e cotidianas.

A civilização egípcia, conforme descrito por Carneiro (2017), desenvolveu suas técnicas matemáticas de forma isolada, ampliando seus conhecimentos nessa área. Os egípcios introduziram um sistema de frações unitárias, expressando as frações como múltiplos de uma unidade, como $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, e assim por diante. Eles também criaram símbolos hieroglíficos para representar as frações, demonstrando a importância desse conceito matemático na sociedade egípcia.

A história das frações remonta à antiguidade e continua pertinente, pois as pessoas ainda enfrentam situações que envolvem esse tema. Embora a definição formal de fração não seja encontrada diretamente nos livros atuais, a abordagem desse conceito nos materiais educacionais atuais, como os do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é feita por meio de problematizações contextualizadas com o cotidiano dos estudantes. Nos livros da década de 60, a definição de fração era apresentada de forma objetiva, seguidos de exemplos e exercícios. Essa evolução na abordagem do conceito de fração no decorrer do tempo reflete a importância de tornar a Matemática significativa e contextualizada para os estudantes.

Ao buscar embasamento em documentos oficiais que norteiam a Educação Brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível identificar a importância atribuída ao ensino de frações no currículo escolar. A BNCC estabelece diretrizes e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, incluindo o ensino de Matemática. No documento, são definidos os conteúdos específicos de Matemática para cada ano escolar, visando garantir uma progressão adequada e uma formação para os estudantes. O estudo das frações é abordado em diferentes etapas da educação básica, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à compreensão, operações e aplicações das frações (BRASIL, 2017)

Ao incluir o estudo das frações no currículo escolar, a BNCC reconhece a importância desses conceitos matemáticos para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como para a sua formação integral. O ensino de frações contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da aplicação prática dos conhecimentos matemáticos no cotidiano. Dessa forma, a presença do estudo sobre frações nos documentos oficiais, como a BNCC, reflete a necessidade de garantir uma educação Matemática alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Neste contexto é especificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o estudo das frações é introduzido a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Nesse estágio, os estudantes são orientados a reconhecer as frações unitárias mais comuns, como $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$, como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como ferramenta de apoio (BRASIL, 2017, p. 291). A partir do 5º ano, a BNCC propõe um aprofundamento nesse tema, onde os educadores são incentivados a explorar conceitos mais avançados.

Nessa etapa, os estudantes devem ser capazes de 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, também utilizando a reta numérica como recurso (BRASIL, 2017, p. 295).

Ao dar prosseguimento aos estudos no 6º ano, os alunos expandem e consolidam o conhecimento adquirido nos anos anteriores, especialmente no que diz respeito ao conteúdo de frações. Nessa etapa, ocorre um aprofundamento nos conceitos já estudados no 4º e 5º ano, permitindo uma compreensão sobre as frações e suas aplicabilidades.

Esse aprofundamento no conhecimento das frações no 6º ano desenvolvem habilidades matemáticas sólidas; a compreensão das frações contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da capacidade de interpretação de situações do cotidiano que envolve frações. Ao abranger e aprofundar o conteúdo de frações no 6º ano, os estudantes estão sendo preparados para avançar em seu aprendizado matemático conforme os objetivos de aprendizagens descritos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

(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 fracionárias e decimais, 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 (BRASIL, 2017, p. 301).

No 6º ano, o estudo sobre frações demanda a aquisição de diversas habilidades pelos estudantes. Nos anos anteriores, 4º e 5º ano, é necessário que se desenvolva os conhecimentos prévios, pois grande parte do aprofundamento ocorre nessa etapa. A temática das frações é trabalhada ao longo do Ensino Fundamental, abrangendo os anos 4º, 5º e 6º, e representa um conteúdo que será aplicado em diferentes contextos e situações.

A experiência como docente e por atuar como coordenador da disciplina de matemática, nas reuniões de área e evidenciado a importância do ensino de frações no Ensino Fundamental por diversas alegações. Primeiramente, as frações auxiliam na compreensão de partes e proporções, permitindo que as crianças comparem e entendam as relações entre diferentes partes de um todo. Além disso, o domínio das frações prepara os alunos para conteúdos matemáticos com maior complexidade, como álgebra, cálculo e estatística.

5. O QUE SÃO JOGOS?

Para Santos (2008), a palavra "jogo" tem origem etimológica no latim "iocus", que significa gracejo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Essa palavra está diretamente relacionada ao conceito de "ludus", que abrange toda a ideia de um jogo e deriva do latim "ludere".

Na língua francesa, "jouet" significa brinquedo, enquanto "jeu" refere-se ao jogo em diversos contextos, sendo o verbo "jouer" o responsável pelas ações de jogar. Em inglês, "toy" corresponde a brinquedo, "game" é usado para jogos com regras, e "play" designa o ato de brincar. Em ambas as línguas, os verbos "jouer" e "to play" não se limitam apenas ao ato de brincar; também são usados para descrever outras atividades, como tocar um instrumento musical.

Por outro lado, na língua portuguesa, o verbo "brincar" tem uma relação mais restrita e se refere especificamente a atividades infantis.

Para Chateau (1975), o jogo é uma atividade dinâmica e prazerosa, impulsionada por um movimento interno que desafia e motiva o jogador a agir, funcionando, em muitos casos, como um caminho para o conhecimento. A essência do jogo reside no jogador.

Nachmanovitch (1993) faz uma distinção entre o ato de brincar e o ato de jogar. Enquanto "brincar" se refere ao espírito livre da exploração pelo simples prazer de jogar, "jogar" pode ultrapassar esse conceito e, em casos extremos, levar a situações viciantes. O jogo sempre depende do contexto, não do que se faz, mas de como se faz.

A integração de jogos no ensino de matemática representa uma abordagem pedagógica dinâmica e eficaz. Além de estimular o interesse dos alunos, os jogos oferecem uma forma lúdica de explorar conceitos matemáticos, proporcionando um contexto prático e uma aplicação direta. Essa prática não só aumenta o engajamento e a motivação dos estudantes, mas também desenvolve habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e resolução de problemas. Ao transformar o aprendizado em uma experiência interativa e colaborativa, os jogos facilitam a compreensão dos conceitos matemáticos, contribuindo para um ambiente educacional mais estimulante e eficaz.

Quando aplicados de maneira adequada, os jogos se tornam recursos valiosos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, podendo ser utilizados pelos professores para aprimorar a assimilação de novos conteúdos. Assim, o educador deve ser criativo e inovar suas aulas com o uso de materiais concretos e jogos. No que Dante (2010, p. 56) chama de “método heurístico”, o papel do professor é motivar os alunos e incentivá-los a pensar de forma produtiva. Segundo Dante (2010, p. 56), “enfim, aqui o papel do professor é manter os alunos pensando e gerando ideias produtivas.”

Com materiais simples, é viável promover uma aprendizagem significativa, sendo até mais vantajoso trabalhar com recursos que façam parte do cotidiano dos alunos. Uma pesquisa conduzida por Gonçalves (2003) com professores que não utilizam o jogo no Ensino de Matemática revelou que o custo na aquisição de materiais não é o principal motivo para a não utilização desses recursos. De fato, a falta de materiais foi apontada como uma das principais dificuldades, mas não como o motivo principal para a não implementação das atividades práticas. Evidenciando que a não utilização do jogo por alguns professores não está principalmente relacionada à disponibilidade de materiais.

Assim, é importante destacar que é viável promover atividades práticas de Matemática de qualidade, mesmo com recursos simples e de baixo custo. O essencial é a criatividade do professor na elaboração de atividades significativas que estimulem o aprendizado dos alunos, utilizando materiais do dia a dia e explorando o potencial dessas experiências práticas.

O jogo no Ensino de Matemática é um ambiente dinâmico e adaptável, não exigindo necessariamente a utilização de materiais sofisticados projetado com a finalidade de proporcionar aos alunos uma experiência concreta, colocando-os em contato direto com o conhecimento. É importante que seja construído de forma colaborativa pelos alunos, levando em consideração a realidade de cada escola e os objetivos específicos de ensino de Matemática estabelecidos.

6. DESAFIOS NO ENSINO DE FRAÇÕES: ANÁLISE DE SUPERFICIALIDADES, PARCIALIDADES E EQUÍVOCOS

As dificuldades relacionadas ao Ensino e à Aprendizagem de frações são diversas e podem ter origens variadas. Essas preocupações podem ser organizadas e discutidas sob sete categorias, cada uma delas englobando uma ou mais dificuldades específicas. Tais dificuldades, amplamente relatadas por educadores matemáticos e psicólogos cognitivistas em estudos acadêmicos, estão centradas em aspectos que podem ser classificados como superficialidades, parcialidades ou equívocos; conforme Silveira, Souza e Powell (2024) essas abordagens interdisciplinares no ensino de ciências e matemática podem facilitar a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos.

Esses termos são compreendidos de forma distinta neste contexto; a superficialidade refere-se à falta de profundidade em uma observação ou abordagem, resultando em uma visão limitada e pouco reflexiva sobre o conceito. Um exemplo clássico seria o uso mecânico do mínimo múltiplo comum (MMC) para encontrar frações equivalentes, sem que haja uma compreensão real dos significados por trás desse procedimento. Nesse caso, o aluno aplica um processo algorítmico sem entender os princípios conceituais envolvidos.

A parcialidade diz respeito a uma escolha limitada, geralmente feita de forma ingênua, que pode restringir a compreensão ampla do conceito. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o professor opta por ensinar apenas uma interpretação de frações, como a representação de uma fração como parte de um todo, sem explorar outras interpretações, como fração como quociente ou razão. Essa abordagem limitada pode deixar lacunas no entendimento dos alunos, comprometendo o aprendizado completo do conceito.

E o equívoco envolve erros que surgem de uma compreensão incompleta ou incorreta de um conceito. Um exemplo comum nas aulas de frações ocorre quando os alunos, ao somarem frações, somam os numeradores e os denominadores indiscriminadamente, sem considerar que as frações precisam ter denominadores comuns antes de serem somadas. Esse erro demonstra uma falha na compreensão das propriedades básicas das frações e da operação de adição nesse contexto.

Segundo Silveira, Souza e Powell (2024), as causas instrucionais que podem contribuir para essas dificuldades; estão relacionadas às práticas pedagógicas usadas na sala de aula ou aos materiais didáticos, como o livro-texto. Muitas vezes, as lacunas no ensino de frações podem estar ligadas à forma como o conteúdo é apresentado, seja por uma explicação insuficiente ou por uma abordagem excessivamente técnica e desconectada do entendimento conceitual.

Ao abordar os desafios no ensino de frações, é necessário considerar não apenas os erros cometidos pelos alunos, mas também a maneira como o conteúdo é transmitido. Compreender as superficialidades, parcialidades e equívocos presentes tanto no ensino quanto na aprendizagem de frações é um passo importante para melhorar a educação matemática e promover um aprendizado significativo.

Aprender frações é um desafio comum para muitos alunos, e esse processo envolve uma série de dificuldades que vão além de simplesmente memorizar regras. Essas dificuldades são multifacetadas e afetam tanto a forma como os estudantes entendem o conceito quanto a maneira como interagem com ele no dia a dia.

A compreensão sobre frações é um dos maiores desafios no ensino da matemática. Silva & Cesana (2019). As dificuldades dos alunos em dominar esse conceito são reconhecidas e envolvem uma série de fatores que comprometem o aprendizado. Uma das barreiras iniciais é a

superficialidade na compreensão. Muitos alunos acabam desenvolvendo uma visão rasa sobre frações, entendendo-as apenas de forma mecânica, sem captar o que elas representam. Isso acontece, por exemplo, quando memorizam fórmulas para somar ou subtrair frações, mas não compreendem o porquê dessas operações funcionarem dessa maneira.

Esse tipo de aprendizado superficial pode gerar equívocos que se acumulam ao longo do tempo, prejudicando o progresso em matemática. Outro ponto que cria dificuldades é a notação das frações. A forma como as frações são escritas, com numerador e denominador, pode parecer abstrata ou confusa, especialmente para os alunos que estão acostumados a trabalhar apenas com números inteiros. Esse formato pode dificultar a interpretação e o uso das frações em situações práticas, como resolver problemas ou aplicar os conceitos em contextos mais complexos.

7. METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem quali-quantitativa e exploratória, focando na interação entre frações e jogos matemáticos no ensino de alunos do 6º ano. Para isso, contou-se com a participação de duas professoras de Matemática e 34 alunos das turmas A e B do 6º ano da EMEIEF “Pluridocente Barra de Marobá”, localizada em Presidente Kennedy, ES.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois procedimentos principais. O primeiro foi à aplicação de questionários semiestruturados às professoras, com o intuito de investigar suas percepções sobre o ensino de frações e o uso de jogos matemáticos. Esses questionários permitiram uma análise qualitativa das práticas pedagógicas e do envolvimento dos alunos com o tema.

O segundo procedimento consistiu na prática de uma sequência didática composta por quatro oficinas, nas quais foram utilizados jogos matemáticos para ensinar frações. O objetivo dessas oficinas foi criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo e significativo, promovendo uma compreensão lúdica das frações entre os alunos.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois busca identificar e melhorar uma situação-problema específica no ensino de frações. A metodologia de pesquisa-ação, conforme descrita por Thiollent (1998), envolve a identificação de problemas, a elaboração de estratégias de ação e a avaliação da eficácia dessas intervenções. Essa abordagem permitiu ao pesquisador atuar ativamente na resolução dos problemas identificados, refletindo sobre as práticas pedagógicas e ajustando-as conforme necessário.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, levando em conta as respostas dos questionários e as observações realizadas durante as oficinas. A combinação dessas metodologias possibilitou uma compreensão ampla do impacto das oficinas com jogos matemáticos no envolvimento e na aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de frações.

8. ANÁLISE DO PERFIL ETÁRIO DAS PROFESSORAS DE MATEMÁTICA

A análise das respostas de um questionário aplicado a duas professoras de Matemática da EMEIEF “Pluridocente Barra de Marobá” revela informações significativas sobre suas experiências no uso de jogos matemáticos no ensino de frações para alunos do 6º ano. Ambas possuem formação sólida em Matemática, com especializações e mestrados que reforçam suas competências pedagógicas e permitem o desenvolvimento de estratégias didáticas dinâmicas.

Com mais de dez anos de experiência, elas demonstram compromisso com práticas educacionais inovadoras e têm a oportunidade de observar de perto o desenvolvimento e os desafios dos alunos no aprendizado de frações. Essa vivência prática proporciona um entendimento profundo das dificuldades comuns enfrentadas pelos estudantes, assim como das metodologias que podem ajudar a superá-las.

As professoras reconhecem os benefícios dos jogos, destacando que tornam o aprendizado mais envolvente e ajudam os alunos a desenvolver habilidades de raciocínio lógico e resolução de problemas. A interação promovida pelos jogos facilita a compreensão de conceitos complexos, permitindo que os alunos visualizem e manipulem informações concretamente. Além disso, o uso de jogos cria um ambiente colaborativo, onde os alunos se sentem à vontade para explorar e expressar suas ideias, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Em resumo, a análise sugere que as professoras veem positivamente a utilização de jogos no ensino de frações, reconhecendo sua importância como ferramenta didática que enriquece a experiência de aprendizado e promove um entendimento mais profundo dos conceitos matemáticos. Essa experiência consolidada e suas percepções favoráveis indicam um potencial significativo para a prática dessa abordagem nas aulas de Matemática.

9. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS SOBRE O USO DE JOGOS NO ENSINO DE FRAÇÕES

As professoras relataram que utilizam uma abordagem prática no ensino de frações, incorporando jogos e atividades manipulativas. Elas acreditam que contextualizar problemas matemáticos com situações do cotidiano, como a divisão de uma pizza, torna a aprendizagem mais real e acessível para os alunos. Durante as atividades, incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo um ambiente de experimentação e discussão das soluções. O retorno imediato que oferecem permite que os alunos reflitam sobre suas estratégias, ajudando-os a visualizar e compreender frações de maneira concreta.

A pesquisa também destaca que as práticas das professoras estão alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a importância do uso de jogos

no Ensino Fundamental. As professoras mencionam que as orientações da BNCC as auxiliam na estruturação de suas aulas, garantindo que os conteúdos sejam abordados de forma integrada e significativa. Essa abordagem promove uma aprendizagem contextualizada e abrangente, refletindo um entendimento comum sobre a importância de métodos dinâmicos e inclusivos.

Além disso, as professoras observam que avaliar a aprendizagem através de jogos proporciona uma experiência envolvente. Uma estratégia citada é a observação direta, que permite ao professor analisar a participação e o engajamento dos alunos durante os jogos, observando as estratégias utilizadas e a colaboração entre os colegas. A análise dos resultados obtidos nos jogos, como a precisão nas respostas e a eficácia na resolução de problemas, oferece informações valiosas sobre a compreensão dos conceitos matemáticos.

Em resumo, tanto as práticas pedagógicas das professoras quanto as diretrizes da BNCC refletem uma forte sinergia em relação à importância de métodos de ensino dinâmicos e inclusivos, contribuindo para um ensino de matemática mais integrador e eficaz.

10. OFICINA COM JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO DE FRAÇÕES

A série de oficinas, intitulada "Oficinas com Jogos Matemáticos no Ensino de Frações", foi realizada no mês de outubro de 2024, com o objetivo de ajudar os alunos a compreender conceitos de frações de maneira lúdica e interativa. Cada oficina foi estruturada em dois momentos distintos, com duração de duas horas cada.

A primeira oficina focou no jogo da memória, que visa estabelecer a relação entre frações escritas em forma aritmética e suas respectivas leituras verbais. Os alunos participaram de atividades interativas, utilizando cartões que apresentavam frações numéricas de um lado e suas leituras do outro. Divididos em pequenos grupos, os alunos puderam discutir e colaborar, promovendo um ambiente de aprendizagem ativa.

Na segunda oficina, o objetivo foi explorar a ideia de frações representando partes de uma figura, utilizando o Tangram. Os alunos manusearam as peças do Tangram e responderam a questionamentos propostos pelo pesquisador, organizados em grupos de quatro para facilitar a interação e a sistematização das informações.

A terceira oficina teve como foco a relação entre frações aritméticas e geométricas. Os alunos também foram organizados em grupos para jogar dominó, onde cada grupo selecionou peças sem que os outros vissem, promovendo a discussão em equipe sobre as frações.

Por fim, a quarta oficina utilizou o jogo de bingo fracionário para explorar a comparação de frações. Os alunos receberam cartelas com diferentes frações e participaram ativamente do jogo, que facilitou a compreensão das relações entre as frações de forma lúdica e colaborativa.

Em resumo, as oficinas foram projetadas para promover a interação e a colaboração entre os alunos, utilizando jogos que facilitam a compreensão de frações de maneira concreta e divertida. Essa abordagem dinâmica não apenas engajou os alunos, mas também se alinhou com as diretrizes da BNCC, que enfatizam a importância de metodologias inovadoras no ensino de matemática.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se verificar se os jogos matemáticos poderiam influenciar a aprendizagem das frações em turmas do 6º ano do ensino fundamental. A proposta foi trabalhar de maneira mais prazerosa, relacionando a parte teórica das frações com jogos matemáticos escolhidos estrategicamente, visando utilizar esses jogos como uma ferramenta para fixar o conteúdo. Acredita-se que a Matemática deve desenvolver tanto habilidades que auxiliem os alunos no processo de aquisição do conhecimento matemático quanto servir como um conteúdo indispensável para o desenvolvimento lógico e racional dos estudantes.

A presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de investigar a eficácia dessa abordagem do uso dos jogos na aprendizagem das frações. A pesquisa envolveu um questionário aplicado a duas professoras de Matemática e a prática de uma sequência didática com oficinas que utilizaram jogos Matemáticos, envolvendo 34 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF "Pluridocente Barra de Marobá", em Presidente Kennedy-ES. Os dados sugerem que a utilização de jogos Matemáticos teve um impacto positivo no desempenho dos alunos, evidenciando melhorias significativas nas taxas de acertos.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo. 2003.
- BOYER, Carl Benjamim. **História da matemática**. Trad. de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: (2017). <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 18 de abril de 2024.
- CARNEIRO, Luís Felipe Gonçalves. **Alguns entendimentos de professores da Educação Básica sobre o ensino de frações**. 2017.
- CAVALIERI, L. **O ensino das frações**. Universidade Paranaense - UniPar, Umuarama - PR, 2005, p.31

CHATEAU, J an, **O jogo e a criança**, São Paulo, Summus Editorial, 1987.

COMENIUS, Jan Am os. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DANTE, L. R. **Formações e resolução de problemas de matemática-teoria e prática**. 1  ed. São Paulo: Ática. V. 1, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo a criança e a educação**. Petrópolis, RJ. Vozes. 1993.2003.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo, Editora Abril, p. 139-353. 1973.

LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis**. IN: LORENZATO, Sérgio (Org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1978.

SANTOS et al. Desmistificando A Matemática: O Impacto Da Ludicidade No Ensino Das Frações. 2008. **International Journal Education And Teaching (Pdvl)** ISSN 2595-2498, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 35–49, 2024. DOI: 10.31692/2595-2498.v7i2.340. Disponível em: <https://ijet-pdvl.institutoidv.org/index.php/pdvl/article/view/340>.. Acesso em: 7 nov. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ISBN: 978-65-6013-111-8

DIÁLOGO
EDITORIAL