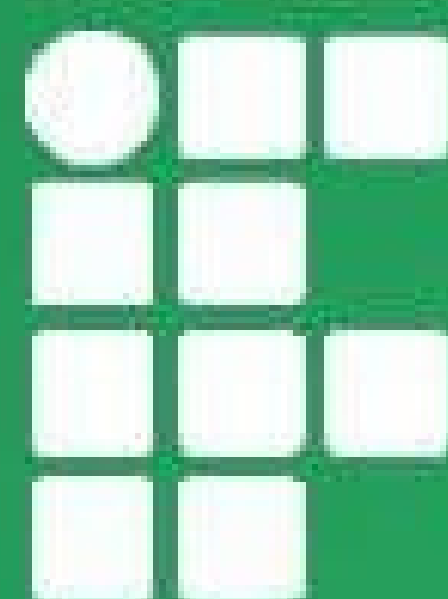


# ANAIIS do II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades



Neabi  
Núcleo de Estudos  
Afro-brasileiros e Indígenas



**INSTITUTO FEDERAL**  
Espírito Santo  
Campus Venda Nova do Imigrante

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
ESPÍRITO SANTO  
CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE

**Organização:**

Suzana Grimaldi Machado  
Kenia Olympia Fontan Ventorim  
Aline Oliveira de Souza

**ANAIS**  
**II SEMINÁRIO DE HUMANIDADES**

TRABALHOS COMPLETOS – Edição 2021

Venda Nova do Imigrante, ES, 27 de setembro a 01 de outubro de 2021.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S471a Seminário de Humanidades (2. : 2021 : Venda Nova do Imigrante, ES)

Anais II Seminário de Humanidades [recurso eletrônico] : trabalhos completos / Organização Suzana Grimaldi Machado, Kenia Olympia Fontan Ventrorm, Aline Oliveira de Souza. -- Venda Nova do Imigrante: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2021.

147 p. : il.

ISBN: 978-85-8263-546-9 (Livro digital)

1. Ciência e humanidades. 2. Pesquisa. 3. Produção científica. I. Machado, Suzana Grimaldi. II. Ventrorm, Kenia Olympia Fontan. III. Souza, Aline Oliveira de. IV. Instituto Federal do Espírito Santo. V. Título.

CDD:306.45

**ANAIS**  
**II SEMINÁRIO DE HUMANIDADES**

TRABALHOS COMPLETOS – Edição 2021

**Organização:**

Suzana Grimaldi Machado  
Kenia Olympia Fontan Ventorim  
Aline Oliveira de Souza



## **INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

### **Reitor**

Jadir Jose Pela

### **Pró-reitor de Administração e Orçamento**

Lezi José Ferreira

### **Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional**

Luciano de Oliveira Toledo

### **Pró-reitora de Ensino**

Adriana Piontkovsky Barcellos

### **Pró-reitor de Extensão**

Lodovico Ortlieb Faria

### **Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

André Romero da Silva

## **CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE**

### **Diretora-Geral**

Maíra Maciel Mattos de Oliveira

### **Diretor de Administração e Planejamento**

Cristiano Fim

### **Diretora de Ensino**

Eliane Oliveira Lorete

### **Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão**

Evandro de Andrade Siqueira

### **Comissão organizadora dos Anais:**

Suzana Grimaldi Machado, Kenia Olympia Fontan Ventorim e Aline Oliveira de Souza

### **Capa e contracapa:**

Leandro Marques Jubini

**Revisão Textual:** Raquel Couto Galácio (Estudante do curso de Letras Português, do Campus Venda Nova do Imigrante)

**Comissão Científica:** Suzana Grimaldi Machado; Michele Aparecida Vieira Curty; Kenia Olympia Fontan Ventorim; Jonadable Alves Palmeira.

**Comissão Organizadora do evento:** Suzana Grimaldi Machado (Coordenadora); Michele Aparecida Vieira Curty (Coordenadora Adjunta); Kenia Olympia Fontan Ventorim (secretária); Adriane Bernardo de Oliveira Moreira; Daniela Cordeiro; Ernandes de Oliveira Pereira; Fábio Boscaglia Pinto; Jonadable Alves Palmeira; Kalna Mareto Teao; Maira Maciel Mattos de Oliveira; Marcos Roberto Moacir Ribeiro Pinto; Mariana Passos Ramalhete; Nanine Renata Passos Pereira; Nelson Domingos Antonio; Rodrigo Paste Ferreira; Selma Lucia de Assis Pereira. *Estudantes:* Elizabeti da Silva Carnielli; Fabíola Pereira; Francielli Cassini de Souza; Isabel Cristina Pereira; Larissa Helena Coutinho da Silva; Lorena Pereira Luiz; Vinicius de Aguiar Dias; Viviane da Silva Vieira. *Comunidade externa:* Bruno Machado da Silva; Celina Januário Moreira.

**Informações adicionais:** Os textos, a identificação dos autores, incluindo a sua afiliação institucional, bem como as imagens que compõem cada trabalho, são de responsabilidade destes. As organizadoras destes Anais informam que fizeram apenas adequações de formatação nos originais recebidos no ato da submissão ao evento, preservando conteúdos e estilos destes documentos. Desse modo, as opiniões e conceitos emitidos nessa publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, o pensamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

É permitida a reprodução, desde que citada a fonte e para fins não comerciais.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DIVERSIDADE/EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) .....	12
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO A CULTURA INDÍGENA .....	13
AUXÍLIO DA LITERATURA NAS APRENDIZAGENS ÉTNICO – RACIAIS DAS CRIANÇAS PEQUENAS .....	21
SE TODOS FOSSEMOS IGUAIS, COMO SERIA? EU, O OUTRO E O NÓS.....	26
SAIA DE GÊNEROS.....	33
LETRAS, LINGUÍSTICA E LITERATURA .....	38
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E MANIPULAÇÃO DE DADOS À LUZ DO CLÁSSICO <i>SENHOR DAS MOSCAS</i> , DE WILLIAM GOLDING.....	39
PANDEMIAS DO SÉCULO XXI: O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM NOTÍCIAS E CHARGES .....	44
A CONCEPÇÃO DE ESTILO NA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: DE UMA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA A UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE VARIAÇÃO .....	51
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEIO AMBIENTE, SUSTENTABILIDADE, COLETIVIDADE .....	62
PRODUZINDO SABERES E TECENDO SUSTENTABILIDADE NO ESPAÇO BRINCANTE DO CMEI NATÁLIA VELTEN PETERLI. ....	63
O MEU, O SEU E O NOSSO .....	72
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) .....	78
POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	79
NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM.....	89
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	93
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O/A PROFESSOR/A.....	94
IDENTIDADE RACIAL: ANÁLISE DE ABORDAGENS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.....	101
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CAMINHOS PARA COMBATER O PRECONCEITO. ....	107
PROCESSOS FORMATIVOS, LUDICIDADE E PRÁTICAS DOCENTES .....	116
A IMAGINAÇÃO SOCIODRAMÁTICA NO BRINCAR LIVRE: A CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIDADE A PARTIR DA ANTROPOSOFIA.....	117
O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	123
EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÃO SOBRE UMA PROPOSTA FORMATIVA BASEADA NAS MEMÓRIAS E SABERES DE UMA COMUNIDADE CAMPESINA.....	133



## APRESENTAÇÃO

PREZADO(A) LEITOR(A),

O NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Ifes Campus Venda Nova do Imigrante - vem realizando desde 2017 estudos, debates e eventos a respeito de questões que envolvem os povos que durante muitos anos ficaram à margem da história contada nos livros didáticos: negros e indígenas. Para que essas discussões alcançassem também o público externo ao Campus foi idealizado e realizado em 2019 o I Seminário de Humanidades. Em 2020, atravessados pela pandemia da Covid-19 continuamos com nossos estudos internos até que conseguimos em 2021 realizar o II Seminário.

O II Seminário de Humanidades propôs a partilha e o debate de práticas e de saberes em diferentes áreas no mesmo ano em comemoração ao Centenário de Paulo Freire, oportunizando momentos de discussão, reflexão e aprendizado. O professor Dr. Reinaldo Fleuri (UFSC/Instituto Paulo Freire) nos agradeceu com a conferência de abertura “*Aprender com nossos ancestrais a viver, conviver e gerar vida em plenitude*”. Além de outras temáticas como: a invisibilidade do povo negro e indígena na história de Venda Nova do Imigrante; o feminismo; o racismo em Angola e no Brasil; literatura, arte e cinema; educação inclusiva; influências africanas e indígenas na alimentação e formação humana na educação profissional e tecnológica. Essas temáticas foram abordadas nas mesas redondas, nos minicursos, oficinas, palestras e comunicações orais, temáticas essas que, a nosso ver, perpassam a Pedagogia da Esperança do que falava nosso querido Freire, nos ajudando a refazer nossa leitura de mundo.

A partir disso, o evento promoveu uma maior interação entre estudantes, docentes, pesquisadores e demais profissionais, assim como de Instituições Culturais e de Ensino nacionais e internacionais. Com isso, visando à difusão e à partilha de produções educativas, ideias e conhecimentos para o crescimento científico, cultural



e humanístico em relação às áreas envolvidas, o que contribuiu para o enriquecimento dos participantes do evento.

Durante os cinco dias de evento, divididos em vespertino e noturno, ofertamos 10 minicursos, 06 sessões de comunicação, 03 mesas, 02 rodas de conversa e 02 palestras. Além do intervalo cultural em todos os dias, onde tivemos a participação de 369 pessoas de 10 estados brasileiros e 60 pessoas envolvidas na organização e execução do evento.

Enfim, com esta publicação, pretendemos compartilhar uma amostra de 17 resumos de trabalhos que foram expostos nas Sessões de Comunicação entre os dias 27 de setembro e 01 de outubro de 2021 e, ao mesmo tempo, disseminar entre a comunidade educacional e científica a potência do conhecimento gerado durante este seminário.

Salientamos que é de inteira responsabilidade dos autores a produção textual dos resumos aqui apresentados.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1996, p. 53).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).



II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: DIVERSIDADE/EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS (ERER)**



## LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO A CULTURA INDÍGENA

Thábata Sheila Mareto Cardoso <sup>1</sup>  
Sabrina Machado Moraes <sup>2</sup>

**Resumo:** Esse é um relato de experiência de uma sequência didática com histórias infantis sobre o povo indígena realizada com a turma IV B da Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Roberto Feitosa em Venda Nova do Imigrante-ES. Esse trabalho foi realizado com leituras de história infantil, vídeos com elementos da cultura indígena, atividades com destaque no tipo de moradia e transporte dos índios com o objetivo de desenvolver o conhecimento da diversidade étnica do nosso povo. De maneira que, rodas de conversa foram realizadas para desenvolver a linguagem e a interação das crianças. De forma interdisciplinar o trabalho foi realizado também nas aulas de Língua Inglesa trazendo alguns vocabulários apresentados nas histórias infantis para o inglês de forma a agregar o conhecimento juntamente com o aprendizado sobre a cultura indígena. Alguns vocábulos relacionados à natureza e às histórias infantis foram trabalhados e apresentados aos alunos através de Flash cards e vídeos ilustrativos. Durante as aulas de Língua Inglesa os alunos conheceram a canção '10 little indians' com o conteúdo '*numbers 1-10*' trabalhado de forma contextualizada e lúdica com foco na oralidade, conforme proposto pela BNCC para esta faixa etária. Ademais, nas aulas de artes foram feitas roda de conversa, com a interação e participação dos alunos e prática, através de abordagem lúdica, considerando os campos de experiência fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver dispostos na BNCC. Como trabalho de conclusão foram confeccionadas com os alunos dobraduras da face de um Índio e um painel para exposição.

**Palavras-chave:** literatura; educação infantil; cultura indígena, interdisciplinaridade.

### 1 INTRODUÇÃO

A literatura representa um bem social que precisa ser valorizado e oportunizado às crianças, sobretudo voltada à interculturalidade no contexto da literatura infantil indígena como forma de promover a diversidade cultural. Diante dos textos que

compõem a arte literária, ao longo do tempo delimitou-se àqueles adequados ao público infantil, denominando-os de literatura infantil, o que tem direcionado as escolhas do que é pertinente tornar acessível às crianças.

Cientes disso, muitos educadores além de oportunizar aos alunos o contato

<sup>1</sup> Letras-Português/Inglês. UNIUBE. EMEI Antônio Roberto Feitosa. thabatamaretocardoso@gmail.com

<sup>2</sup> Artes Visuais. UNIMES. EMEI Antônio Roberto Feitosa. sabrinammoraes30@gmail.com



com essa arte, também a têm utilizado enquanto um recurso rico para a promoção de práticas educativas que envolvem a abordagem de temas transversais. Diante disso, este trabalho é um relato de experiência de uma sequência didática com histórias infantis sobre o povo indígena realizada com a turma IV B da Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Roberto Feitosa, localizada na cidade de Venda Nova do Imigrante - ES. Tendo como objetivo apresentar a relevância de uma prática pedagógica interdisciplinar que abordou a Literatura Infantil Indígena como um instrumento para a formação do sujeito em uma perspectiva intercultural, ou seja, de reconhecimento, interação e valorização das diferenças. Ainda, desenvolver o conhecimento da diversidade étnica do nosso povo, abordando com os alunos informações culturais de maneira interdisciplinar. Essa atividade desenvolvida teve como foco aproximar os alunos ao contexto multicultural local, através de ações de interação com as culturas indígenas. Portanto, a presente pesquisa é uma pesquisa-ação, visto que se trata de um

processo investigativo baseado em reflexões sobre ações, visando o reconhecimento de práticas educativas que podem contribuir com a formação de cidadãos na diversidade.

## **2 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO A CULTURA INDÍGENA**

O texto literário permeia as relações de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Assim, a literatura pode ser partilhada nas práticas pedagógicas interdisciplinares como ferramenta que contribui para a formação integral do sujeito.

Segundo Candido (1995, p. 174), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Podemos inferir que, o autor citado defende a potencialidade da literatura de contribuir com formação integral enquanto um bem insubstituível na vida humana ao tratar do direito a literatura. Seja pelo meio oral ou escrito a arte literária faz parte do cotidiano dos diferentes povos, construindo imagens, lugares que são eternizados por

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



gerações, alimentando a imaginação e a criatividade, perpetuando representatividades, ampliando saberes ensinando despretensiosamente ou intencionalmente sobre os infinitos coletivos e particulares. Ao tratar da literatura enquanto um direito humano, Candido (1995) alerta sobre as relações de desigualdade construídas ao longo da história e que começaram a criar inquietações a partir da visualização de que: o que é indispensável para mim também é indispensável para o outro. Assim, define-se que a literatura é indispensável a todos - crianças, jovens, adultos, ricos, pobres, negros, índios e não índios - não podendo restringir seu acesso e também sua criação. Pensado ainda sobre direitos humanos Candau (2008), ao discorrer sobre educação e interculturalidade, contribui para a ratificação do olhar sobre as desigualdades levantadas anteriormente e para a afirmação do papel das instituições escolares frente a essa realidade. Com isso afirma: A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o

reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 51).

Assim, a escola, como ambiente de formação de cidadãos capazes de interagir em qualquer contexto com autonomia e visando o bem-estar social, deve favorecer as práticas interculturais e o acesso à arte literária para proporcionar aos discentes conhecerem diferentes mundos e culturas por meio da literatura. Uma vez que, os livros de literatura indígena são insubstituíveis para a efetivação de uma educação intercultural, pois permitem que temas transversais sejam abordados de modo acessível,



lúdico, belo em sala de aula e proporcionar conhecimento sobre o entorno social na qual estão inseridos.

As ações educativas voltadas para o contexto da interculturalidade permitem o conhecimento do mundo complexo e possibilita as relações interpessoais, a partir do respeito ao diferente e reconhecimento de identidades diversas que convivem diariamente no meio escolar. Essas ações devem fazer parte das práticas de todos os docentes, caracterizando-se como um trabalho conjunto da comunidade escolar. Por isso, a relevância da interdisciplinaridade, principalmente na abordagem de temas transversais como a cultura indígena.

A partir desse entendimento, vê-se a necessidade de apresentar aos alunos a diversidade presente no contexto em que vivem, muitas vezes desconhecida ou estereotipada, com o intuito de ampliar o olhar para as relações humanas.

## 2.1 CULTURA INDÍGENA SEM ESTEREÓTIPOS

Muito além de desenvolver uma proposta e/ou sequência didática com

os alunos da Educação Infantil no dia do índio, 19 de abril, é interessante promover outras oportunidades para os povos que são a origem de nosso país e tão importantes para o estudo de nossa história.

Segundo o site 'escoladainteligência.com.br', o professor como mediador do processo de aprendizagem deve tomar cuidado para não reafirmar visões estereotipadas dos indígenas.

O escritor Daniel Munduruku, declarou ao site 'escola da inteligência' que há uma diferença entre 'índio' e 'indígena', onde a palavra 'índio' está associada a diversas características negativas como selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo. Enquanto a palavra 'indígena' retira os aspectos negativos e relaciona-se ao 'original do lugar, nativo'.

Sendo assim o mais indicado é utilizar para o dia 19 de abril a nomenclatura 'dia do indígena' a fim de evitar a associações ruins.

Existe uma variedade grande de povos indígenas em nosso país, cada uma



com suas organizações, hábitos e tradições próprios.

## 2.2 COMO ABORDAR A CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Há diversas formas de apresentar/introduzir a cultura indígena durante as aulas na educação infantil.

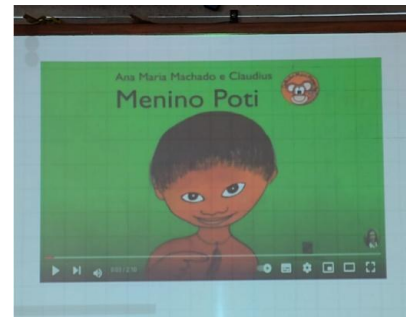
Como por exemplo, por meio de mitos e lendas encontradas em histórias e livros infantis; músicas/cantigas/canções que remetem a cultura indígena; apresentação de documentários que relatam o cotidiano dos indígenas, os rituais, as tradições e aspectos culturais.

Uma forma interessante de apresentar a cultura de forma concreta é através da culinária, levando para sala de aula pratos típicos que hoje fazem parte de nossa alimentação e que nos foram apresentados pelos indígenas. Como por exemplo, os alimentos à base de mandioca, de milho, banana, etc.

## 3 PERCURSO METODOLÓGICO

### 3.1 PRÁTICA EM SALA DE AULA

#### 3.1.1 1º Momento: apresentação da estória: o menino Poti – Ana Maria Machado e Claudius Machado e Claudius.



#### 3.1.2 2º Momento: varal de histórias: o indiozinho e o rio voador; canção '10 little indians'





### 3.1.3 4º Momento: dobradura - 'little Indians'.



### 3.1.4 5º Momento: painel 'little indians'.



### 3.1.5 6º Momento: colar de macarrão.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho foi uma excelente oportunidade para trabalharmos de maneira mais detalhada aspectos da

cultura indígena que por vezes não são abordados na rotina de sala de aula.

Percebemos no decorrer da sequência didática que os alunos se interessam muito por este assunto e apresentam uma ótima recepção quanto aos aspectos de estilo de vida, tradições, moradia, vestimentas, etc.

Esse seminário nos propiciou trabalharmos a diversidade de maneira lúdica, dentro das propostas abordadas pela BNCC e mostrou que é possível trazermos diversas discussões e conteúdos atrativos e interessantes aos alunos, tornando as aulas um momento de conhecimento que está além dos conteúdos tradicionais.

## 5 CONCLUSÕES

Podemos afirmar que a prática pedagógica interdisciplinar realizada contribuiu para a formação de um olhar sobre a diversidade, enquanto um bem que nos enriquece, que deve ser valorizado e respeitado. Mais especificamente, para o reconhecimento das etnias indígenas, suas histórias e culturas.

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



O trabalho interdisciplinar mostra o quanto não deve haver barreiras entre as disciplinas, pois os conceitos trabalhados em uma podem ser enriquecidos pelos que são trabalhados nas outras, na medida em que há um objetivo em comum.

Nesse processo, a literatura mostrou em toda a sua beleza o quanto a arte das palavras e narrativas ilustradas contribui com a preservação da memória ao possibilitar as novas gerações de indígenas e não indígenas conhecer as práticas de seus antepassados e reconhecer a sabedoria indígena na relação homem e natureza. Além disso, a produção realizada pelos discentes como culminância da sequência didática proposta, deixou nítido o quanto as crianças apreenderam do que foi mediado.

Portanto, a experiência pedagógica que realizamos com as crianças sustenta-se fundamentalmente em duas considerações práticas: a educação deve servir à cultura na mesma medida que esta precisa servir à vida e quanto maior for a articulação/organização

entre os diferentes agentes implicados no processo educativo, maiores serão as chances de se alcançar resultados satisfatórios.

## **AGRADECIMENTOS**

Nosso agradecimento à toda equipe gestora da Escola de Ensino Infantil Antônio Roberto Feitosa e aos colegas de trabalho por nos apoiarem na implementação deste projeto- Sequência didática.

Ao NEABI- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas pela oportunidade de refletirmos sobre este assunto tão importante que é a 'diversidade' e por proporcionar visibilidade a nosso trabalho que por vezes fica limitado aos olhos de quem está na sala de aula conosco.

Ao IFES de Venda Nova do Imigrante por ser um canal de união entre os trabalhos acadêmicos e a comunidade em geral, através de seus cursos, seminários, etc. E a todos que desempenham brilhantemente seu papel de colaboradores para uma sociedade mais igualitária visando respeitar a todos independente de cor,



# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



religião, descendência, origem e gênero.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 27 de out. de 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista**

**Brasileira de Educação**. Campinas, v.13, n.17, 2008.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

**ESCOLA DA INTELIGÊNCIA**. Saiba como abordar a diversidade cultural indígena na sala de aula. Disponível em:

<<https://escoladainteligencia.com.br/blog/como-abordar-a-diversidade-cultural-indigena-na-sala-de-aula/>> . Acesso em 04 nov. 2021.



## AUXÍLIO DA LITERATURA NAS APRENDIZAGENS ÉTNICO – RACIAIS DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Cleidiane Ferreira Tiengo<sup>1</sup>  
Maria Iêda Santos Pereira Marques<sup>2</sup>  
Regina Celia Valadares de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Esse é um relato de experiência de uma sequência de leitura com histórias infantis. O objetivo foi usar os livros para aproximar os alunos das culturas indígenas e afro-brasileiras. Iniciamos esse trabalho em agosto de 2021 na EMEI “Antônio Roberto Feitosa” no Infantil III, com crianças de 3 e 4 anos. Fundamentamos na Lei nº 11.645, que inclui no Currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Para realizarmos essas atividades selecionamos alguns livros que valorizam o negro e o índio. Cada professor escolheu um livro para cada dia da semana. A proposta foi realizada no momento de roda de leitura. Outras atividades lúdicas também foram executadas para intensificar as aprendizagens. As crianças se apresentam curiosas e participativas durante as aulas.

**Palavras-chave:** professoras; educação infantil; práticas pedagógicas; diversidade; Literatura.

### 1 INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente propício ao convívio social, algumas ações pedagógicas devem ser intencionalmente realizadas para que as interações sejam fundamentadas no respeito. Uma vez que, é imprescindível que as instituições escolares sejam espaços acolhedores e que respeitem as individualidades. Ao iniciarmos o presente trabalho tivemos

a curiosidade de saber informações sobre a diversidade racial entre os alunos da

EMEI “Antônio Roberto Feitosa”. De acordo com os dados da instituição, há 397 alunos matriculados, sendo: 271 brancos, 116 pardos, 1 amarelo, 9 negros e nenhuma criança indígena. Analisando estes dados é notável que a escola tem poucas crianças negras ou que se declaram negras. Através

<sup>1</sup> Professora da Educação Infantil na EMEI "Antônio Roberto Feitosa". cleiditiengo2013@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Educação Infantil na EMEI "Antônio Roberto Feitosa". ieda40carlos@gmail.com

<sup>3</sup> Professora da Educação Infantil na EMEI "Antônio Roberto Feitosa". pr.reginavaladares@gmail.com



destas informações percebemos ainda mais a necessidade de realizarmos a sequência. Diante disso, este trabalho é um relato de experiência de uma sequência de leitura com histórias infantis que foi realizada com as turmas, da Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Roberto Feitosa, localizada na cidade de Venda Nova do Imigrante -ES. Tendo como objetivo a valorização e o respeito pela diversidade abarcando a lei nº 11.645, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Portanto, o presente trabalho visa uma prática baseada na concepção de criança e no seu nível de desenvolvimento para efetivamente garantir aprendizagens étnico raciais desde a primeira infância.

## **2 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os livros na Educação Infantil são muito usados devido à ludicidade que oferecem, pois desenvolvem a

criatividade e a imaginação. As obras literárias despertam um mundo de possibilidades, podendo levar ao conhecimento de diferentes culturas. Por isso, elas são indispensáveis. A literatura é a melhor forma de se aproximar da diversidade cultural que enriquece nosso mundo e nosso país: Mitos e lendas do Nordeste, da Amazônia, do Pampa Gaúcho, etc. Ampliarão os horizontes de nossos alunos, como os contos e lendas exóticos.

Normalmente as crianças da Educação Infantil ainda não leem convencionalmente, mas os professores devem ler para elas diariamente. Assim, as crianças vão tendo os primeiros contatos com diversos gêneros literários no ambiente escolar.

### **2.1 RODA DE LEITURA**

A roda de leitura está presente na rotina escolar e, dessa forma, esse momento deve ser planejado, sendo a escolha do livro é feita com antecedência, obedecendo alguns critérios, considerando a faixa etária da



criança. A roda de leitura de texto literário é uma das atividades permanentes de maior sucesso entre as crianças da educação infantil e a orientação é que seja realizada todos os dias. Assim, as crianças têm um momento diário garantido para o encontro com a leitura.

O professor se prepara fazendo a leitura prévia da obra. Assim, primeiro deve apresentar a autor da obra e em seguida dá início a leitura efetiva do texto, fazendo as entonações necessárias, tornando a história atrativa.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

As atividades foram realizadas nos momentos de roda de leitura que é contemplado diariamente na rotina escolar. Para realizarmos essas atividades selecionamos alguns livros que valorizam o negro e o índio pela sua cor, pelo seu cabelo e pela sua cultura. Assim, selecionamos os seguintes livros: Curumim, escrito por Tiago Hakiy; Quero Colo, escrito por Stela Babieri e Fernando Vilela; O Tupi que Você Fala, escrito por Claudio

Fragaia; Menina Bonita do Laço de Fita, escrito por Ana Maria Machado; Marco Queria Dormir, escrito por Gabriela Keselman; Os Tesouros de Monifa, escrito por Sonia Rosa Rosinha e Bola Vermelha, escrito por Vanina Starkoff.

Dentre esses livros, cada professor escolheu um para cada dia da semana. As rodas de leitura, como de costume, começaram com músicas para convidarmos as crianças a ouvir a história, no mesmo instante que cantávamos elas iam se organizando e se acalmando para o momento. Na realização das leituras enfatizamos as imagens, para levarmos as crianças a uma observação mais atenta dos personagens da história, e fizemos questionamentos intencionais para elas perceberem que as pessoas têm características diferentes umas das outras. Nos livros de textos mais extensos fizemos somente leitura de imagem, para respeitar o tempo de concentração das crianças.

Para intensificar as aprendizagens acrescentamos vídeos que mostravam as danças e as vestimentas da cultura



indígena e afro-brasileira e conversamos sobre a culinária.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao longo das aulas as crianças se apresentaram participativas e curiosas. Observamos que, por meio das intervenções, elas conseguiram perceber que somos diferentes uns dos outros.

Acreditando-se que esse é o primeiro passo para que exista o respeito entre as pessoas.

O trabalho realizado em conjunto nos permitiu compartilhar experiências, engrandecendo ainda mais nosso trabalho.

#### **5 CONCLUSÕES**

Este trabalho nos mostrou que é possível trazermos conteúdos relacionados a diversidade para a Educação Infantil, mesmo as crianças sendo bem pequenas elas compreenderam e participaram de acordo com seu nível de maturidade.

No decorrer da proposta percebemos que a literatura é muito válida para os momentos deleites e também pode ter intencionalidades, dependendo do objetivo do professor.

Essa sequência de leitura sinalizou que os trabalhos relacionados a diversidade devem acontecer com mais frequência nas escolas de educação Infantil.

#### **AGRADECIMENTOS**

Nosso agradecimento à toda equipe gestora da Escola de Ensino Infantil Antônio Roberto Feitosa e aos colegas de trabalho por nos apoiarem na implementação desta Sequência didática.

Aos nossos pequenos alunos, por serem tão verdadeiros e carinhosos, eles merecem nosso esforço e uma educação de qualidade.

Ao NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - por nos possibilitar uma reflexão sobre o tema, incentivando os professores a contribuir com a formação de uma sociedade mais igualitária.

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miraller. **Escrever e ler: Materiais e recursos para a sala de aula.** São Paulo: Artmed Editora S.A., 2000. Pág. 91.
- FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler: Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de Educação Infantil.** São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2013. Pág. 4



## SE TODOS FOSSEMOS IGUAIS, COMO SERIA? - EU, O OUTRO E O NÓS

Alcione de Fátima<sup>1</sup>  
Aurineri de Oliveira Damaceno<sup>2</sup>  
Sandra Spadeto Trabach<sup>3</sup>

**Resumo:** A educação é caracterizada por um progresso constante que sofre influência das reflexões sobre a formação do sujeito que são debatidas tanto socialmente, como no cotidiano escolar. Mas no contexto escolar é onde se aborda tal educação de forma intencional e científica. Esta pesquisa reflete sobre o Campo de Experiência o eu, o outro e o nós para o cotidiano das crianças bem pequenas de acordo com o Currículo do Espírito Santo (2018), Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), assim como a DCNEI (BRASIL, 2010). Tanto o currículo capixaba, a BNCC e as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, enfatizam as propostas desenvolvidas no ambiente escolar tenham como eixos estruturantes as Interações e as Brincadeiras. São estabelecidos cinco campos de experiências de acordo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estes campos de experiências possibilitam uma gama de vivências significativas às crianças. Estes campos de experiência estão intimamente ligados, superando a visão de propostas fragmentadas oportunizadas às crianças. Em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o Eu, o outro e nós, sendo este o primeiro dos campos de experiência será base de nossa reflexão no desenvolver desta pesquisa.

### 1 INTRODUÇÃO

É na convivência com outras crianças e com adultos que os pequenos vão constituindo o seu próprio modo de agir, sentir e pensar e assim vão descobrindo que existem outros modos de vida, que as pessoas são diferentes, e possuem distintos pontos de vista.

Conforme vivem suas primeiras experiências de vida, seja na família, na escola ou na coletividade, constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, desta forma se diferenciam, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam das relações sociais, as

<sup>1</sup> Professora da Educação infantil, especialista em Educação Infantil e Séries iniciais e Psicopedagogia. alcione.santos21@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga da Educação infantil, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e Alfabetização e letramento. aurineri@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora da Educação infantil, especialista em Educação infantil e Séries iniciais e Alfabetização e letramento. sandraspadeto@hotmail.com



crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Desta forma, na Educação Infantil, precisamos criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, vivenciando diferentes modos de vida, diferentes atitudes, que destaquem os cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas tendem a entender o modo de perceber a si mesmas e ao outro, aprendem a valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao conceber a criança como protagonista e a educação infantil como responsável pelo desenvolvimento integral dela, retomase a importância da reflexão contínua sobre intencionalidade pedagógica das propostas que são planejadas e desenvolvidas pelos professores, ou seja, sobre a relevância de atividades que promovam experiências

significativas. Tal conceito de experiência está intimamente atrelado ao sentido pessoal que cada criança tem em relação às vivências e que englobam os conhecimentos, afetos e habilidades construídos neste percurso. Esse olhar para os campos de experiência muda o foco do trabalho: da visão do professor para a visão da criança.

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (Parecer CNE/CEB no 20/09)

Cabe destacar ainda outro trecho do parecer do CNE/CEB 20/2009 que dispõe sobre a articulação entre as propostas da educação infantil e as vivências do ensino fundamental que relatam a importância das “discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental”. O ato de refletir sobre as propostas e





ações desenvolvidas na educação infantil é primordial para que as práticas pedagógicas se consolidem como oportunidades de desenvolvimento que de fato considerem as peculiaridades e singularidades da infância, em um sentido de garantia de uma educação pública de qualidade às crianças.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Resolução nº5, de 17 de dezembro, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que teve por finalidade apresentar a concepção de Educação Infantil vigente. A DCNEI (BRASIL, 2010) foi um marco decisório na legislação para a infância, tendo um papel importante a fim de orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro a cinco anos para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Na DCNEI, notamos que há uma organização contextual e histórica sobre a Educação Infantil e as etapas percorridas para chegar neste documento. Além disso, versa sobre as

especificidades da Educação Infantil, como a identidade nesta etapa da educação básica, a função sociopolítica e pedagógica fazendo-nos refletir:

“cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2009, p. 6).

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (BRASIL, 2010, p.5).

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Essa concepção, de propostas que primam pelo protagonismo infantil, suscita inquietações e novos desafios à



prática pedagógica. O desafio surge no momento em que requer do professor, cada vez mais, o desenvolvimento da escuta ativa e observação constante.

A rotina na educação infantil permite ao professor organizar e planejar situações de aprendizagem intencionais às crianças. Deve contemplar os campos de experiência de maneira integrada, ou seja, não fragmentada, possibilitando dessa maneira experiências significativas às crianças. Acredita-se que a rotina oferece segurança às crianças, pois quando está institucionalizada elas podem prever o que virá após de cada momento. O principal ponto ao se planejar a rotina para as crianças na educação infantil é a necessidade de uma rotina estruturada, que respeite os direitos de aprendizagem das crianças e que promova experiências significativas. Ao conceber-se a criança como protagonista, entende-se que a rotina emerge como potencializadora das situações de aprendizagem no cotidiano escolar, uma vez que, permite, além do que fora destacado anteriormente em relação ao desenvolvimento infantil, a

organização do professor que direciona seu fazer com intencionalidade, promovendo nessa ótica o desenvolvimento infantil de maneira integral.

O planejamento pensado pelo professor muitas vezes não será o mesmo ao final do período de vivências e experimentações das crianças, isso é natural e importante, pois, revela o quanto as percepções e modos de fazer das crianças são considerados. O que precisa ficar claro, no entanto, é que não se trata aqui de levar propostas às crianças de maneira imediatista. Ouvir anseios e indícios das crianças é fundamental, mas não exime o professor de realizar um planejamento sistematizado dessa escuta propondo situações de aprendizagem contextualizadas. As contribuições de Reggio Emilia também reverberam na metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, acredita-se que a aprendizagem é constante e que ao ensinar o professor também aprende e ressignifica sua prática. Destaca-se nesse cenário a importância de um olhar sobre o



processo de ensino aprendizagem, pautado na participação de todos, onde é possível essa concepção, de propostas que primam pelo protagonismo infantil, suscita inquietações e novos desafios à prática pedagógica. O desafio surge no momento em que requer do professor, cada vez mais, o desenvolvimento da escuta ativa e observação constante.

A rotina na educação infantil permite ao professor organizar e planejar situações de aprendizagem intencionais às crianças. Deve contemplar os campos de experiência de maneira integrada, ou seja, não fragmentada, possibilitando dessa maneira experiências significativas às crianças. Acredita-se que a rotina oferece segurança às crianças, pois quando está institucionalizada elas podem prever o que virá após de cada momento. O principal ponto ao se planejar a rotina para as crianças na educação infantil é a necessidade de uma rotina estruturada, que respeite os direitos de aprendizagem das crianças e que promova experiências significativas. Ao conceber-se a criança como protagonista, entende-se

que a rotina emerge como potencializadora das situações de aprendizagem no cotidiano escolar. Uma vez que, permite, além do que fora destacado anteriormente em relação ao desenvolvimento infantil, a organização do professor que direciona seu fazer com intencionalidade, promovendo nessa ótica o desenvolvimento infantil de maneira integral.

O planejamento pensado pelo professor muitas vezes não será o mesmo ao final do período de vivências e experimentações das crianças, isso é natural e importante, pois, revela o quanto as percepções e modos de fazer das crianças são considerados. O que precisa ficar claro, no entanto, é que não se trata aqui de levar propostas às crianças de maneira imediatista. Ouvir anseios e indícios das crianças é fundamental, mas não exime o professor de realizar um planejamento sistematizado dessa escuta propondo situações de aprendizagem contextualizadas.

As contribuições de Reggio Emilia também reverberam na metodologia



utilizada no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, acredita-se que a aprendizagem é constante e que ao ensinar o professor também aprende e ressignifica sua prática. Destaca-se nesse cenário a importância de um olhar sobre o processo de ensino aprendizagem, pautado na participação de todos, onde é possível repensar e reconstruir constantemente os conhecimentos.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A avaliação na educação infantil pode utilizar diferentes instrumentos que visam acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, e esses instrumentos estão intimamente ligados à documentação pedagógica de cada instituição escolar, pois revelam as práticas e propostas que são ali desenvolvidas. De acordo com o Artigo 31 da LDB 9394/96 “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Partindo dessa premissa, concebe-se a avaliação na educação infantil um

processo contínuo que propõe ao professor acompanhar sistematicamente a evolução da criança.

As práticas planejadas e desenvolvidas nos cotidianos infantis devem: ter como norteadores a interação e a brincadeira; promover o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões e promover o protagonismo infantil. repensar e reconstruir constantemente os conhecimentos.

#### **5 CONCLUSÕES**

Ao longo da pesquisa começamos a entender sobre a possibilidade de entrelaçar a prática com a teoria de forma mais sensível. Além disso, a instituição precisa propor mudanças quando necessário na forma de olhar para essa infância, promovendo ambientes relacionais, acolhedores e voltados para o brincar livre, com a finalidade de que as crianças pudessem vivenciar e experimentar a partir das próprias investigações.

Por entendermos que a análise sobre as Diretrizes, a BNCC, o currículo e os

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



campos de experiências podem trazer infinitas reflexões para o campo educacional, fazendo-nos entender sobre a relevância do diálogo entre esses temas, enfatizamos a importância de difundir este estudo, para que os profissionais da Educação Infantil possam ter clareza de que é possível uma prática voltada para as interações e brincadeiras.

Essa pesquisa foi um pequeno grão em meio a esse tema tão instigador. Os questionamentos levantados tiveram um profundo aporte teórico que nos fizeram compreender e direcionar o nosso olhar às questões levantadas de forma diferente, crítica e reflexiva sobre a infância e a criança, os documentos que regem a nossa Educação, o currículo e as experiências. Mas, principalmente, sobre a docência e a oportunidade de estarmos em construção, o tempo todo.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em out. 2019.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

**Parecer CNE/CEB no 20/09**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcb020_09.pdf)>. Acesso em nov. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo**. Vitória: Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo\\_ES\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em out. 2019.

GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebê, crianças, adolescente e adulto**. 3ª ed., São Paulo: Phorte, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1999.

TANI, Go. **Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois**. R. da Educação Física. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3 tri. 2008. Disponível em:

<http://www.omar.pro.br/docs/Abordagem.desevolvedimentista.20.anos.depois.Go.Tani.pdf>>. Acesso em out. 2020

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## SAIA DE GÊNEROS

Geane Aparecida Figueiredo Kuster<sup>1</sup>  
Gessyane Amorim Amaral<sup>2</sup>  
Taciana Brambila Bernabé<sup>3</sup>

**Resumo:** Ultimamente, tem-se notado um considerável investimento em políticas públicas que busquem combater o racismo na sociedade, principalmente nas escolas, onde crianças de diferentes etnias passam a compartilhar, desde bem cedo, os mesmos espaços e tempos de convivência. Pode-se citar a Lei nº 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. Entretanto, mesmo com as mais variadas iniciativas que propõem o respeito ao ser humano, independente de: raça, cor, etnia e gênero, e mesmo após 133 (cento e trinta e três) anos do fim da escravidão (teoricamente falando), ainda é visível diversas atitudes que geram preconceito, estereótipos e discriminação, sendo o racismo o mais grave. O que pressupõe que a Educação precisa ainda mais investir nesse emblemático tópico. Sendo assim, essa proposta apresenta um diálogo entre a realidade nas escolas públicas brasileiras, onde ainda se postura discriminatórias por parte de alguns e considerações filosóficas conceituais pautadas em Florestan Fernandes, como também no dicionário etimológico de língua portuguesa com o viés etnográfico das contribuições africana na construção da nossa língua.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural - Valorização - Afrodescendentes e Respeito

### 1 INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo pensar em possibilidades que promovam a superação das desigualdades raciais, por meio de práticas pedagógicas contínuas, nas quais o conhecimento da etimologia das palavras que fazem parte do cotidiano seja valorizado a partir de seus matizes, a ludicidade

através da “Saia de Gêneros” utilizando os gêneros textuais que abordem essa temática, o diálogo e as reflexões sobre as questões étnico-raciais presentes nos espaços citados.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Entre os diversos desafios da atualidade, o racismo apesar da tentativa de sua naturalização, ainda

<sup>1</sup> Mestrado em Ciências da Educação. Universida Dell Columbia. geaneebani@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós graduada em Ensino Religioso. Faveni. gessyaneamaral@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Pós graduada em Língua Portuguesa e Literatura. Faculdade Fretemis.tacibernabe@hotmail.com



está impregnado nos diversos ambientes e relações sociais, sendo que nas escolas a situação não é diferente. Florestan Fernandes (1972), em sua obra “O negro no mundo dos brancos”, traz à tona questões que precisam ser compreendidas e superadas pela sociedade, como “a peculiar resistência ao reconhecimento das barreiras de cor” (p. 09), geralmente causando um processo de invisibilização do racismo nos diversos cotidianos. Por outro lado, menciona uma certa “acomodação por parte dos negros e mulatos” (p. 10), numa busca de equilíbrio e harmonização nas relações que, enquanto existirem, persistirá a “desigualdade racial” (p.10).

Nessa direção, o autor sugere à população negra que seja protagonista de sua própria história, e que não se identifique com o *branqueamento psicossocial e moral* do mundo dos brancos, buscando uma maior aceitação de sua cor e condição social. Ressalta-se ser essa uma estratégia de muitas crianças e jovens nas escolas atuais perante a opressão sofrida nas salas de aula, nos intervalos, nas aulas de Educação Física, dentre outros

espaços. Em outras palavras, uma forma de sobrevivência, o que é lamentável! Florestan não apresenta nenhuma pretensão em dividir a sociedade em dois polos - brancos e negros, mas sugere que “o mundo dos brancos se dilua e desapareça para incorporar, em sua plenitude, toda as fronteiras do humano, que hoje apenas coexistem mecanicamente dentro da sociedade brasileira” (p. 17).

Fernandes (1972), por meio da referida Obra, busca despertar em seus leitores e multiplicadores, a superação da ideia de que o Brasil é um país democrático, de que a população negra não tem problemas a serem enfrentados, assim como a distorcida ideia de que houve igualdade no acesso ao poder e à riqueza. E, assim, contribui para que as escolas promovam ações de superação do racismo, preconceito, discriminação e desvalorização do ser humano buscando encontrar um mecanismo que desconstrua tudo o que foi citado acima.

### **3- PERCURSO METODOLÓGICO**

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



Após as leituras feitas e discussões que aconteceram em sala de aula, em uma turma do quinto ano, surge a ideia desse projeto.

Como trabalhar de forma lúdica este tema tão relevante? Ancoramos nossas inspirações no livro “Na Cor da Pele” de Júlio Emílio Braz retrata a onda de preconceito que paira sobre a sociedade e conta a saga de um menino negro que está em conflito com ele próprio. A narrativa mostra o momento da vida do autor em que teve preconceito por ser negro. Apresenta em seu escopo nossa mascarada democracia racial que é marcada por preconceitos linguísticos e práticas racistas, que promovem um “embranquecimento” ou mesmo o querer invisibilizar a cor da pele.

Neste contexto de valorização da História Africana e contraposição a tal ideologia trazemos para o contexto de sala de aula um quadro de palavras de origem africanas como forma de inserir tal conhecimento para crianças, adolescentes e jovens no âmbito e escolar, como também fora dele.

Por ser palavras que são faladas, mas que não se conhece a origem, esse aspecto trouxe uma valorização aos afros descentes, como também provocou uma interação entre os estudantes que os levou a uma interação coletiva muito dinâmica. Ouvimos a música, Moqueca de Idalina (Nei Lopes) "Idalina mandou chamar você Pra moqueca de fato que ela vai fazer, só no dendê Idalina mandou chamar você Pra moqueca de fato que ela vai fazer..."

Cem quilos de fato, só de cebola uns quatrocentos Duzentos limões, novecentas pimentas e uma tonelada de amendoim E achando isso pouco, Idalina botou o compadre Tinoco no maior sufoco Ralando no toco duzentos mil cocos pra fazer quindim"...

Após ouvir a canção pedimos para que eles também prestassem atenção ao BANCO DE PALAVRAS de origem africana.

Palavras de Origem Africana usadas em nosso vocabulário de A a Z, e seus significados.





1ª Após apresentar a música e o banco de palavras pedimos para eles escreverem as palavras que tinham na música e ver se alguma estava presente no quadro de palavras. No caderno, eles fizeram esse levantamento e discutimos sobre o significado delas.

2ª Depois disso, foi o momento de conhecermos um pouco da história da chegada dos africanos aqui em nosso país: os conflitos, o porquê de serem mandados para cá e a luta para a libertação. Todas essas informações precisavam ser materializadas de alguma forma. Então, falamos também de alguns gêneros textuais e propomos aos estudantes começarem a elaborar poemas, contos e parlendas com as palavras do quadro aliada ao conhecimento histórico. Esse momento foi emocionante, pois os estudantes tiveram a oportunidade de escolher as palavras e os gêneros que queriam escrever.

3ª Chegou o momento das correções, rescritas e montagem da nossa Saia de Gêneros com as produções dos estudantes

4ª Quando concluímos as correções e pedimos a pedagoga se podíamos apresentar para o turno o que havíamos construído com os estudantes, ela prontamente aceitou e marcamos a apresentação.

5ª Montamos uma saia gigante e no centro dela colocamos uma estudante que ia convidando os estudantes para lerem suas produções para outras turmas. Assim construímos produções textuais que buscaram valorizar os decentes afros, como também conhecer o significado de palavras originária da África e trabalharmos com elas em nosso dia a dia.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em sala de aula, foi um momento de muitas aprendizagens, com aulas dinâmicas de maneira lúdica fazendo com que os estudantes pudessem compartilhar conhecimentos e vivências e saberes e ao mesmo tempo desfrutar das bagagens trazidas de uma sociedade multicultural, onde os valores, crenças e preconceitos são tão visíveis ainda nos tempos atuais.



Geledés, Instituto da mulher negra. **Apostila de jogos infantis Africanos e Afrobrasileiros**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf> Acesso em 28/11/2016.

## 5 CONCLUSÕES

Podemos concluir que foi um momento de construção do conhecimento adquirido através da pesquisa, interação e demonstração e ao mesmo tempo desconstrução de paradigmas estereotipados. Realmente conhecer a cultura africana e as contribuições que elas trazem para nosso contexto multicultural trouxe um novo olhar para aquilo que estava invisibilizados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1972.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. São Carlos: UFSCar, 2009. 173 f.

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



**LETRAS, LINGUÍSTICA E LITERATURA**



## CONHECIMENTO CIENTÍFICO E MANIPULAÇÃO DE DADOS À LUZ DO CLÁSSICO *SENHOR DAS MOSCAS*, DE WILLIAM GOLDING

Luana Cristo Falçoni<sup>1</sup>  
Rebecca de Araujo Ribeiro<sup>2</sup>  
Amanda da Silva Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** Os livros são um importante mecanismo de emancipação do ser humano, uma vez que apresentam o mundo com um novo olhar e permitem às pessoas sair do senso comum. O livro *Senhor das Moscas*, de William Golding, um clássico da literatura universal (MACHADO, 2002), com frequente endereçamento ao público juvenil, é um bom exemplo. Nesses termos, a partir da análise do enredo, cujo foco recai sobre uma espécie de autogoverno, instaurado por um grupo de meninos britânicos presos em uma ilha desabitada no contexto de guerra, este trabalho visa a analisar como as relações de poder são tratadas nesse romance. Para isso, haverá uma observância ao tratamento de temas complexos, tais como manipulação de ideias, censura, violência, bem como a dicotômica relação entre ignorância e pensamento científico. Categorizada como uma pesquisa qualitativa de procedimento documental e fundamentada teoricamente nos estudos de Candido (2000), Machado (2002), Zilberman (1983) e Hamburger (1989), atribuir-se-á atenção especial às histórias das personagens Ralph, Jack e Porquinho, as quais ajudam a refletir sobre até que ponto o ser humano pode chegar quando almeja a supremacia. Dessa forma, considerando o contexto histórico brasileiro atual, o livro convida os leitores a refletir sobre o perigo da fabricação do medo e a consequente necessidade de instauração de regimes autoritários como alternativa para enfrentá-lo.

**Palavras-chave:** literatura; *Senhor das Moscas*; democracia; tirania.

### 1 INTRODUÇÃO

Os livros são um importante mecanismo de emancipação do ser humano, uma vez que nos apresentam o mundo com um novo olhar e nos permitem sair do senso comum. Além disso,

segundo Machado (2002), os livros são um elemento de poder, porque nos trazem conhecimento, que é o inimigo das classes dominantes. Nesse sentido, este trabalho visa a analisar como as relações de poder são tratadas no clássico da literatura universal

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em português. Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: luuhcristo@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português. Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: beckere7@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português. Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: mandasantos98@gmail.com



*Senhor das Moscas*, de William Golding. Para isso, à luz dos estudos de Candido (2000), Machado (2002), Zilberman (1983) e Hamburguer (1989), será observado como os temas de manipulação de ideias, censura, violência e a dicotomia entre ignorância e pensamento científico aparecem na obra.

Essa pesquisa justifica-se, porque considerando o contexto histórico brasileiro atual, o livro convida os leitores a refletir sobre o perigo da fabricação do medo e a consequente necessidade de instauração de regimes autoritários como solução para os problemas do país.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o intuito de embasar a análise, foram utilizadas as teorias de Candido (2000), Hamburguer (1989), Machado (2002) e Zilberman (1983). Todos esses estudos contribuem grandemente para a presente análise. Ambos os autores, exceto Hamburguer,

versam sobre a literatura e sua importância, dando enfoque aos clássicos literários, uma vez que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11 apud MACHADO, 2002, p. 23). Já Hamburguer (1989), traz também uma contribuição no que diz respeito aos estudos acerca das relações humanas na sociedade.

O livro *Senhor das moscas* é um clássico da literatura. E não há literatura sem que haja fuga do real, e a tentativa de transcendê-lo pela imaginação (CANDIDO, 2000). Isto é, o texto literário não tem o compromisso com a moral e com a descrição fiel da realidade, porém mesmo que este livro apresente questões e críticas atinentes à sociedade, e, ainda, represente uma realidade distópica, sempre o faz por meio da fantasia, propiciando aos leitores da obra a experiência estética.

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



Ademais, para Machado (2002, p. 22) ao nos encontrarmos com um clássico “ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos”. Portanto, por meio da literatura, da plurissignificação do texto, da transfiguração da realidade, o leitor é tocado, transformado e humanizado. E, ao se identificar com os contextos e personagens, o leitor passa também a entender melhor quem é; passa a reconhecer tanto o seu quanto o lugar do outro no mundo; e começa a enxergar a integração de todos os indivíduos como fator importante para a preservação do direito de todos. Portanto, o leitor passa a refletir e querer agir sobre a realidade, em virtude de que ler traz também a possibilidade de ser emancipado (ZILBERMAN, 1983) para atuar como protagonista de sua própria história.

Dessa forma, a leitura é a “mediadora entre cada ser humano e seu presente e [...] caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o

mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 1983, p.42). Por isso, ler um clássico revela a realidade, além de revelar a sociedade e o caos que esta pode se tornar caso o individualismo e o autoritarismo se

Imponham acima dos propósitos que garantem os direitos da coletividade, como ocorreu no livro citado e aqui analisado. Por fim, Hamburger (1989) afirma que os homens dependem uns dos outros. Sem dúvida, esta visão do mundo é o antídoto para todas as intolerâncias humanas. Mas ainda é necessário que ela se torne muito clara desde a mais tenra idade, na escola. (HAMBURGUER, 1989, p.155).

Isso exposto, os clássicos, como *Senhor das moscas*, dizem muito aos leitores sobre a vida, daí a necessidade de serem lidos e levados para a sala de aula. Visto que leva os leitores a serem humanizados e passarem a entender o quanto a integração/união da sociedade pelos ideais democráticos pode ser a salvação e a solução para qualquer caos que esta sociedade venha enfrentar, principalmente quando alguém ou qualquer grupo tentar impor, através da opressão,



censura ou violência, os seus ideais acima dos ideais de todo coletivo.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Para a realização desta pesquisa, além do livro *Senhor das Moscas*, foi realizada a leitura de quatro artigos científicos para compor a fundamentação teórica. Foram lidos e fichados os artigos *Sociedade e democratização da leitura*, de Regina Zilberman (1983), *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*, de Ana Maria Machado (2002), *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido (200) e *O Mel e a Cicuta*, de Hamburguer (1989).

Concluída essa etapa, foi realizada a análise do livro *Senhor das Moscas* com base nesses estudos, sendo feito o mapeamento das partes da obra que versavam sobre as temáticas de manipulação de ideias, censura, violência e a dicotomia entre ignorância e pensamento científico.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da pesquisa demonstram que a literatura endereçada aos jovens contribuem para a formação de um leitor efetivo (DALVI, 2018). A obra convida o jovem leitor à reflexão do perigo da manipulação de dados e das relações de poder estabelecidas em uma sociedade neocapitalista, além da reflexão sobre o perigo da fabricação do medo como forma de dominação em regimes autoritários. Reitera-se que a obra literária não possui compromisso com a realidade, embora apresente críticas atinentes à sociedade. A obra literária, nesse sentido, possui relação direta com a estética. As temáticas retratadas nesta obra auxiliam na formação de um leitor efetivo pois apresentam uma dimensão privilegiada que leva ao questionamento, à problematização, à fluidez na leitura, aspectos basilares para uma fruição literária de qualidade.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do exposto, embora *Senhor das moscas*, de William Golding, não

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



tenha sido direcionado, inicialmente, ao público juvenil, é de suma importância que eles o leiam, porque além da literatura ser um direito, é também uma forma de resistência (MACHADO, 2002), uma vez que os clássicos são patrimônios culturais e revelam muito sobre o passado e futuro da humanidade. Isso faz com que não haja a repetição dos erros do passado e, sim, luta por um amanhã melhor, sem conformismo com as injustiças que se fazem presentes, ainda, na sociedade. Além disso, o livro incita à reflexão das relações de poder que existem no mundo, como estas impactam a sociedade e até que ponto os seres humanos podem chegar quando almejam a supremacia acima de tudo e todos.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos a nossa professora e orientadora Mariana Passos Ramallete por ter nos apresentado, com tanto amor, o universo amplo da Literatura Infantil e Juvenil; ao Pibic pelos encontros formadores e

possibilidades despertadas nas discussões em grupo e ao Ifes por possibilitar e inserir cada uma de nós no campo da pesquisa.

### REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 2000.
- DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. *Voz da Literatura*, Brasília, v. 7, n. 7, p. 13-17, nov. 2018b. Mensal. **Revista de crítica e divulgação de obras literárias afins**. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/revistas>. Acesso em 25 nov. 2018.
- GOLDING, William. **Senhor das Moscas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014.
- HAMBURGUER, Jean. **O mel e a cicuta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- MACHADO, Ana Maria. Eternos e sempre novos. In: **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 16-24.
- ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: **Leitura: Teoria e prática**. Porto Alegre: ALB/ Mercado aberto, no1, ano 2, abril de 1983.





## PANDEMIAS DO SÉCULO XXI: O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM NOTÍCIAS E CHARGES

Izadora Pedruzzi<sup>1</sup>  
Raquel Couto Galácio<sup>2</sup>  
Karine Silveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho visa investigar a (des)construção das pandemias do século XXI: Gripe Suína e Novo Coronavírus, por meio do processo de referenciação de ambas as doenças em notícias e charges. Para tanto, foram selecionadas uma amostra desses dois gêneros com publicações veiculadas em junho de 2009, mês em que a Gripe Suína foi declarada como pandemia, e março de 2020, mês em que o Novo Coronavírus foi declarado como pandemia. Para a realização das análises, compõem o referencial teórico dessa pesquisa o Processo de Referenciação, pertencente à Linguística Textual. O estudo desenvolvido justifica-se devido ao interesse em se observar a relação existente entre as notícias e as charges, bem como a forma com que representaram determinados fatos concernentes às duas pandemias, visto que são dois gêneros com características e modos de representação do mundo muito distintos. Ao analisarmos os objetos de pesquisa, percebemos maior dualidade de discurso no que se refere ao Coronavírus, no sentido de que alguns intensificavam a preocupação com o vírus e desenvolviam um discurso para alarmar e precaver a população, enquanto outros colocavam em dúvida a real letalidade do vírus. No caso da Gripe Suína, o cenário desenvolvido foi diferente, uma vez que as publicações não demonstraram toda a mobilização encontrada na temática do coronavírus, além disso os gêneros em análise não negavam a existência do vírus, mas o consideravam mais passivo. Concluimos, diante do exposto, que, apesar da semelhança na forma de referenciação do objeto-de-discurso nas charges e nas notícias, em que a introdução do objeto acontece, muitas vezes, por meio da expressão nominal “coronavírus” e “gripe suína”, identificamos que, nas notícias, há uma maior evidência de recategorização por elementos nominais do que nas charges - onde há o predomínio de metáforas -, visto que nelas - as charges - o recurso utilizado para a formação de sentido é o recurso visual e, nas notícias, o verbal.

**Palavras-chave:** pandemias; referenciação; notícias; charges.

### 1 INTRODUÇÃO

As pandemias do século XXI figuram como relevantes acontecimentos da atualidade e ambas ocorreram na era

em que a Internet assume um papel significativo na divulgação de informações. Logo, a notícia e a charge, publicados nos mais diferentes portais

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Letras-Português – IFES campus Venda Nova do Imigrante. izadorapedruzzi@gmail.com

<sup>2</sup> Aluna do curso de Letras - Português. IFES *campus* Venda Nova do Imigrante. raquelcoutog@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora pela PUC Minas. IFES *campus* Venda Nova do Imigrante. karine.silveira@ifes.edu.br



jornalísticos, foram dois dos gêneros utilizados para abordar e discutir a Gripe Suína e o Novo Coronavírus, cada qual em sua época de ocorrência, e, por isso, são alvos dessa pesquisa. Diante do exposto, o objetivo das autoras é vislumbrar como essas duas pandemias foram construídas ou até mesmo desconstruídas em dois gêneros tão distintos, vislumbrando semelhanças e divergências no que tange às referências feitas às doenças. Foram selecionadas para análise notícias e charges publicadas em junho de 2009 (mês em que foi declarada pandemia de Gripe Suína) e março de 2020 (mês em que foi declarada pandemia do Novo Coronavírus). Nosso objeto de análise constitui uma pequena amostra das publicações veiculadas no período.

Por meio da Linguística Textual, tendo como foco o Processo de Referenciação através das expressões nominais, observou-se a forma com que jornalistas e chargistas constituíam em seus textos as referências às doenças e, assim, construíram os dois objetos de discurso. Com os dados recolhidos, foi possível identificar a

relação existente entre as notícias e as charges, fato que justifica as análises desenvolvidas, visto que são dois gêneros com características e modos de representação do mundo muito distintos, um com predominância da linguagem verbal e, outro, com a mescla do verbal e não-verbal, além do fato de que as charges possuem cunho humorístico, diferentemente das notícias, sendo que as primeiras usam do humor para, na grande maioria das vezes, compor críticas diante de acontecimentos, ao passo de que a segunda busca noticiar tais acontecimentos, teoricamente de maneira imparcial; mas que estão igualmente presentes no dia-a-dia do indivíduo, veiculando sentidos e discursos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista que é no momento do discurso que o processamento da linguagem acontece, sabe-se que diversos processos são empregados para a transmissão e compreensão dos sentidos entre os sujeitos da interação comunicacional. Um destes processos é o de referenciação:

Compreendido como atividade cognitiva e discursiva, que se



desenvolve em meio às interações sociais com o mundo e com os outros, construindo e reconstruindo a realidade pela forma como nomeamos os objetos e pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com eles (SILVEIRA, 2013, p. 21).

Sendo a comunicação intencional, o discurso delimita escolhas que os falantes precisam realizar para representar o mundo, por isso “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2002, p. 31). O uso da linguagem não pode ser visto, dessa forma, apenas como uma estratégia para espelhar o mundo, mas sim como maneira de reconstruí-lo de acordo com as intenções de cada um. Ressaltamos que, neste estudo, trouxemos foco ao processo de referenciação por meio de formas ou expressões nominais, sabendo que, segundo Koch (2001, p. 75), as expressões nominais são “[...] constituídas, minimamente, de um determinante (que pode ser um  $\varphi$ ) seguido de um nome (substantivo)”. Elas podem, ainda, apresentar um adjetivo e, dessa forma, serem caracterizadas como expressões nominais referenciais atributivas.

Ademais, é preciso salientar que o discurso relaciona-se ao objeto citado anteriormente no corpo do texto por meio da “memória compartilhada” com os leitores que, tendo conhecimento prévio do que o texto faz menção, conseguem relacionar aquilo que é dito com seus conhecimentos sobre o assunto. Desse modo, percebe-se que a referenciação é uma “atividade discursiva”. Já os objetos de discurso relacionam-se com o físico, social e cultural, sem necessariamente se envolver no que é externo à língua. Isso posto, a linguagem do texto atua tanto como ferramenta propulsora de ideias como também uma forma de ver a realidade de maneira diferente do que ela é por meio da expressão do social, do histórico e do cultural no discurso.

De acordo com Koch (2001), a referenciação está vinculada à atividade do discurso quanto ao processo de memória e interação efetuada por sujeitos sociais (pessoas). Sob essa perspectiva, os “referentes” não dizem sobre o físico, mas sim ao texto e ao objeto de discurso. Por esse motivo, a



interpretação do discurso varia, pois é feita pelos leitores e cada um possui uma visão diferente, além de um conhecimento de mundo ser diferente do outro. De acordo com o que foi dito, Silveira (2013) afirma que o objeto de discurso constitui-se como algo simultaneamente ligado à linguagem, pensamento, conhecimento de mundo e interação, ou seja, a compreensão do texto é iniciada pelo leitor e depende não somente do que está escrito, mas também da carga de mundo que ele tem sobre o que é abordado, permitindo que ele possa ativar conhecimentos durante a leitura.

Além disso, quando a descrição definida é colocada no texto, há uma seleção de significados possíveis para ser concedida ao referente de acordo com o objetivo de sentido que o autor quer atingir. Por fim, utilizando-se a nominalização, as informações contidas anteriormente no discurso se transformam em objetos de discurso.

Diante do referencial teórico exposto, desenvolveram-se as análises das notícias e charges, com especial atenção ao processo de referenciação das pandemias.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Para a realização da pesquisa, inicialmente foi estudado o Processo de Referenciação por meio de expressões nominais (Linguística Textual).

Em seguida, buscamos nas plataformas G1 e Google Imagens as notícias e charges publicadas no período de junho de 2009 e março de 2020. Foi critério para a seleção dos textos a referência explícita às doenças (Gripe Suína e novo Coronavírus) nos respectivos períodos. Destacamos que essa referência poderia ser constituída por meio de elementos verbais e/ou visuais.

Após ser selecionado o objeto de análise da pesquisa, considerações foram tecidas com base nas teorias acima citadas.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Acerca dos resultados obtidos, destaca-se que optamos por fazer recortes de notícias e de charges, selecionando uma pequena amostra de textos para análise. Salientamos ainda que, diante da extensão das notícias, optamos por analisar somente as manchetes das que foram selecionadas. Dessa maneira, ao final



da seleção do corpus definimos, duas manchetes de notícias e duas charges. Após esse processo, as analisamos separadamente e, depois,

relacionamos, entre charge e notícia, cada objeto de discurso.

Os textos analisados foram:

Figura 1: Notícia 1



Fonte: G1 (2009).

Figura 2: Charge 2



Fonte: Planetacho (2009).

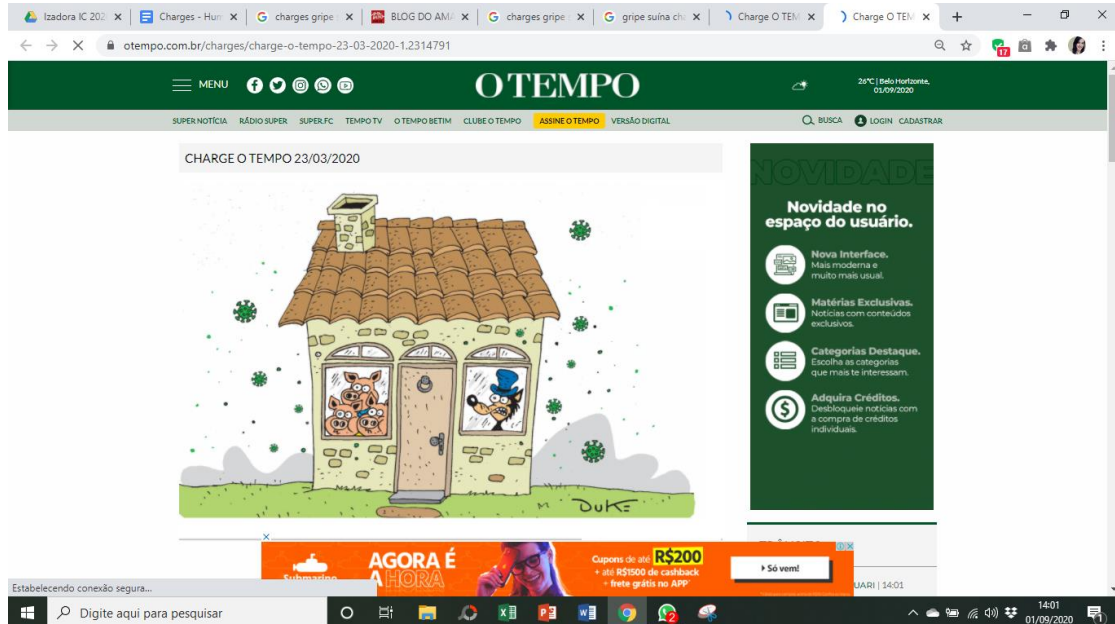
Figura 3: Notícia 2



Fonte: O Tempo (2021)



Figura 4: Charge 2



Fonte: O Tempo (2020).

Percebeu-se que, na Notícia 1 selecionada, a introdução do objeto “gripe suína” é feita por meio de uma expressão nominal que caracteriza-se como metafórica: gripe tranquila. Ela é metafórica pois atribui à “gripe” uma característica do ser humano que é “ser tranquilo”. Observa-se, ainda, que o objeto do discurso é retomado no texto por meio da expressão nominal “pandemia de gripe suína”. Já na Charge 1, observamos uma relação com a Notícia 1, pois podemos notar que a gripe suína é introduzida por meio da introdução nominal gripe suína e é retomada na charge por meio da

imagem do porco doente que diz “basta eu espirrar que o mundo entre em pânico”, que caracteriza-se como uma metáfora visual.

Na Notícia 2, por sua vez, o objeto do discurso é introduzido no texto por meio da expressão nominal “coronavírus”. Destacamos que, neste exemplo “coronavírus”, que é o objeto que analisamos, não é retomado diretamente no texto, mas faz-se menção a ele quando o autor se refere a “pessoas infectadas” as quais deduzimos, pelo contexto, que adquiriram o vírus, lembrando assim o objeto do discurso em análise. A



Charge 2 relaciona-se com a Notícia 2, pois nós podemos observar com mais clareza essa letalidade do vírus que a manchete expõe. Nela, estão representados, dentro de uma casa, os três porquinhos (que podem remeter à gripe suína, que não é citada na manchete, mas aparece no texto da notícia) e o lobo mal (que pode ser associado à gripe sazonal). Além disso, outra inferência possível é associar tal charge ao conto de fadas dos Três Porquinhos, em que o lobo mau é o vilão. No texto analisado, até mesmo o lobo está acovardado dentro de casa com os porquinhos, colocando em evidência quão perigoso é esse vírus.

## 5 CONCLUSÕES

Diante do exposto, destaca-se que, apesar da semelhança na forma de referenciação do objeto-de-discurso nas notícias e charges, em que a introdução do objeto acontece, muitas vezes, por meio da expressão nominal “coronavírus” e “gripe suína”, identificamos que, nas notícias, há uma [as/article/view/25294](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/25294). Acesso em: 24 mar. 2021

maior evidência de recategorização por elementos nominais do que nas charges - onde há o predomínio de metáforas -, visto que nelas - as charges - o recurso utilizado para a formação de sentido [humorístico] é o recurso visual e, nas notícias, o verbal.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFES, que proporcionou o financiamento necessário para a realização dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- SILVEIRA, K. **Desnotícias sobre o Acre: a construção do humor e de identidades sociais**. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.
- KOCH, I. G. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 41, p. 75–90, 2001. DOI: 10.20396/cel.v41i0.8637002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637002>>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. Juiz de Fora: **Veredas**, v. 6, n. 1, jan-jun, 2002. p. 29-42. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/vered>



## A CONCEPÇÃO DE ESTILO NA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: DE UMA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA A UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE VARIAÇÃO

Thais Lara Costa Manhães <sup>1</sup>

Marcela Langa Lacerda <sup>2</sup>

**Resumo:** A Sociolinguística Variacionista vem passando por uma série de revisões teórico-metodológicas, dentre as quais a concepção de estilo, que de tópico secundário, nas primeiras fases/ondas, ganha centralidade nos *Estudos de Terceira Onda* (ETO), entrando em diálogo com os escritos bakhtinianos, o que faz com que os gêneros do discurso ganhem um novo estatuto teórico-metodológico na análise variacionista. Nessa direção, este trabalho objetiva especificar algumas mudanças na concepção de estilo, considerando a primeira e a terceira ondas variacionistas, conforme as novas concepções depreendidas da literatura selecionada. Metodologicamente, esta investigação, de cunho qualitativo e de base interpretativista, constitui-se como pesquisa bibliográfica, ancorando-se em: Coupland (2001; 2007), Silverstein (2003), Eckert (2005; 2012; 2016; 2018), Bragança (2017) e Langa-Lacerda e Görski (no prelo). Os resultados indicam que, se o pensamento laboviano concebe a variação estilística como uma forma específica de variação, os ETO concebem que toda variação linguística é estilística e, nesse sentido, é sempre contrastiva e sempre evoca um discurso, uma compreensão valorada da realidade a que se refere. Mais do que uma ampliação conceitual, esse resultado parece apontar para uma mudança epistemológica entre os estudos de primeira e terceira onda, de modo que o campo variacionista recobriria, atualmente, além de uma abordagem estruturalista, uma abordagem discursiva de variação. Ganhando centralidade uma ressignificada concepção de estilo, estreitamente relacionada aos gêneros do discurso, já que o estilo, relativamente estável, previsível, mas também evêntico - porque serve a realização de posturas discursivas assumidas em discursos específicos -, argumentamos que os ETO evocam diretamente concepções bakhtinianas.

**Palavras-chave:** terceira onda variacionista; variação estilística; gêneros do discurso; escritos bakhtinianos.

### 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de 60 anos de trabalho, a Sociolinguística Variacionista (SV) vem passando por uma série de revisões teórico-

metodológicas, dentre as quais a concepção de estilo. Atualmente, como consequência dessas revisões, o campo acomoda três diferentes tradições de pesquisa ou três ondas de

<sup>1</sup> Aluna do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). thaismanhaes@outlook.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística (UFSC). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). marcela.lacerda@ufes.br





estudos variacionistas (ECKERT, 2005; 2012; 2016; 2018), que não se substituem e/ou se ordenam temporalmente, mas coexistem e seguem avançando teórico-metodologicamente por diferentes interesses de pesquisa.

Nessa empreitada, o campo entra em diálogo com os Escritos do Círculo de Bakhtin (ECB), conforme Bragança (2017), o que faz com que os gêneros do discurso ganhem novo estatuto teórico-metodológico na análise variacionista, em alguns estudos de terceira onda (ETO). Tendo em vista essas questões, este trabalho revisita a articulação teórico-metodológica proposta por Bragança (2017), com o objetivo de identificar mudanças na concepção de estilo entre duas diferentes fases variacionistas, os estudos de primeira e de terceira onda, e, com isso, busca (re)analisar o uso da linguagem de acordo com as novas concepções depreendidas de alguns ETO.

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, de base interpretativista e se constitui

como pesquisa bibliográfica. Por essa razão, a seção seguinte, ao explicar a investigação bibliográfica, apresenta-se como resultado da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se a revisão de literatura realizada, que tem como textos basilares: Coupland (2001; 2007), Silverstein (2003), Eckert (2005; 2012; 2016; 2018), Bragança (2017) e Langa-Lacerda e Görski (no prelo). Dessa literatura, depreendeu-se que os estudos sobre variação estilística, desenvolvidos em mais de 60 anos no Programa de Pesquisa Variacionista, organizam-se em torno de três diferentes abordagens, cada uma delas, segundo Schilling (2013), em conformidade com as três ondas/fases variacionistas: (a) a *Attention to Speech*, (b) a *Audience Design* e (c) as abordagens (no plural) *Speaker Design*.

A seguir, em 2.1, caracterizam-se as concepções de estilo praticadas no âmbito da primeira (2.1.1) e da terceira (2.1.2) ondas variacionistas, considerando que o foco deste trabalho está na comparação entre essas fases;



e, em 2.2, apresenta-se a relação que se estabelece entre estilo e gêneros do discurso, tendo em vista que parte dos ETO entram em diálogo direto com os ECB.

## **2.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTILO NA SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA**

A fim de didatizar a exposição, apresenta-se discussão sobre primeira e terceira ondas separadamente.

### **2.1.1 A PRIMEIRA ONDA VARIACIONISTA**

A primeira onda variacionista, segundo Eckert (2005; 2012; 2016), tem início com o estudo de William Labov sobre a Estratificação Social do Inglês de Nova York (LABOV, 1966). Mais especificamente, o aspecto central dessa fase é estabelecer um padrão regular de variação com base na estratificação socioeconômica de comunidades de fala, a partir de macrocategorias sociais, tais como sexo, idade, classe, escolaridade e etnia, correlacionadas às variáveis linguísticas.

Essa fase variacionista toma a entrevista sociolinguística como o principal instrumento metodológico de coleta de dados para a análise quantitativa de fenômenos variáveis, por considerar que, por ela, capta-se o *vernáculo*: o tipo de uso linguístico menos monitorado e, por isso, mais representativo do sistema linguístico abstrato ou da gramática de uma comunidade – o “sistema de comunicação usado na interação social” (LABOV, 1982, p. 18) –, porque ele (i) representa a primeira variedade linguística adquirida pelo falante, (ii) porque ele é livre de hipercorreção e (iii) porque ele é o estilo a partir do qual todos os outros se constituem (TAGLIAMONTE, 2012).

Vê-se, assim, que essa fase elege, como foco de investigação, a variação social (e não a individual, a intrafalante, motivada por diferentes contextos e a que se denomina, aqui, *variação estilística*), com interesse no que ela pode apontar sobre o sistema (linguístico) da comunidade e, esse, sobre mudanças na língua (BRAGANÇA, 2017).



Por convenção, neste texto, esses trabalhos de primeira onda são referidos como *estudos labovianos*, embora se estendam a outros autores, que retomam e/ou avançam as práticas de pesquisa delineadas por Labov, e embora também nem todos os trabalhos desse autor sejam considerados de primeira onda, uma vez que, de acordo com Eckert (2005), a pesquisa de Labov (1963) em Martha's Vineyard caracterize-se como sendo de segunda onda.

Ampliando a questão, verifica-se que, ao conferir destaque à gramática da comunidade de fala, os estudos de primeira onda têm a variação estilística como objeto de investigação secundário. E o grau de atenção à fala é um importante fator (o mais importante) para motivação da variação estilística. Em outras palavras, no âmbito desses estudos, investiga-se um padrão regular de variação estilística, em que os estilos se dispõem “ao longo de uma única dimensão, medida pelo grau de atenção prestada à fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 243). Trata-se de um *continuum* de formalidade, que vai de

formas vernaculares a formas padronizadas, e que apontaria (esse *continuum*) para dois diferentes grupos (de forma e de falantes associados) prototipicamente: de um lado, variantes associadas à classe alta em contextos formais, e, por outro lado, variantes associadas à classe baixa em contextos informais (SCHILLING, 2013, p. 327), pressupondo uma organização muito bem delimitada (e pacífica) da estrutura social (COUPLAND, 2001; 2007; ECKERT, 2000; 2001; SCHILLING-ESTES, 2007; SCHILLING, 2013; GÖRSKI; VALLE, 2014) – e, acrescentamos, da organização linguística.

### 2.1.2 OS ESTUDOS DE TERCEIRA ONDA VARIACIONISTA

A terceira onda variacionista é identificada como a perspectiva estilística (ECKERT, 2005) ou abordagens (no plural) *Speaker Design* (SCHILLING, 2013, p. 342), uma vez que tem como foco o estudo do estilo, lido aqui de modo ressignificado, conforme apresentamos a seguir, organizando-se, não em torno de uma teoria, mas de temas de trabalho que



podem demandar ancoragens conceituais diversas (LANGALACERDA; GÖRSKI, no prelo). Assim, essa fase evoca um conjunto variado de autores e diferentes práticas de pesquisa, que não têm em comum, pelo que se depreende da investigação até aqui, teoria e metodologia, mas epistemologia. No âmbito desses estudos, considerando a literatura investigada, convergem pressupostos (a) sociolinguísticos (diferentes dos preconizados por Labov), (b) antropológicos e (c) discursivos, com foco na teorização da prática social (e não do sistema linguístico).

Nessa direção, uma das principais concepções dos ETO é a de *prática estilística* (ECKERT, 2008), uma prática de cerne ideológico e de diferenciação social, que se efetiva por diversas vias, dentre as quais, a linguagem, de modo que os fenômenos variáveis começam a ser vistos como resultado dessa prática, como efeito de posturas que se assumem a cada ato/atividade social (MENDES, 2017), considerando a possibilidade de os objetivos sociais se atualizarem a cada interação (SILVERSTEIN, 2003).

Deve-se destacar, ainda, duas noções importantes para os ETO: (a) a de *agentividade dos falantes*, que precisam se posicionar no quadro da paisagem sociocultural, para construir e projetar identidades; e (b) a de *persona estilística*, uma identidade projetada por esses sujeitos nos usos linguísticos, de acordo com o “senso de lugar no mundo social” (ECKERT, 2005).

Frente a essas concepções, a variação linguística é assumida, então, aqui, como sendo sempre estilística, uma vez que sempre está envolvida (quer direta, quer indiretamente) na produção de significado social. A variação estilística, portanto, de tópico secundário, nos estudos de primeira onda, não apenas é alçada a objeto de estudo central nos ETO, movimento esse que ocorre principalmente em vista do papel exercido pelo indivíduo nessa fase, mas também se desfaz, aqui, a separação laboviana entre indivíduo e sociedade, postulada com os conceitos de variação estilística e social (separadamente). Nesse novo olhar, indivíduo e sociedade estabelecem uma relação de mútua



constitutividade e, portanto, estão articulados, como duas faces de uma moeda, a ponto de toda variação ser vista como estilística. E a ponto de os ETO não verem mais variáveis, mas estilos (TAGLIAMONTE, 2012).

Ademais, nos ETO, os significados sociais das variantes já não são vistos como estáticos, ou associados, de modo previsível, a grandes grupos, como na abordagem anterior, mas considerados variáveis e passíveis de serem modificados (BRAGANÇA, 2017) a cada ato interacional. Se, por um lado, podem ter um significado mais geral, semantizado, podem ser constantemente ressignificados, atualizados e especificados em contextos sociocomunicativos particulares, isto é, “em seu contexto estilístico” (ECKERT, 2016, p. 6-7), conforme os aspectos que constituem particularmente a interação, em contraste com outras interações reais ou pressupostas, porque o estilo se constrói em relação a outro estilo, enquanto fenômeno distintivo, e estabelece, por assim ser, uma relação dialógica com ele (BRAGANÇA, 2017).

Nesse contexto de discussões, percebe-se que os ETO acionam, dos estudos antropológicos, o conceito de campo indexical (SILVERSTEIN, 2003), uma constelação de significados possíveis e que se correlacionam ideologicamente (ECKERT, 2008; BRAGANÇA, 2017). Por essa razão, os ETO concebem que a variação, ao constituir um sistema indexical, permite incorporar a ideologia na linguagem (ECKERT, 2008), a partir da perspectiva pessoal, da avaliação feita pelos indivíduos do cenário social.

Frente à compreensão de que a língua constitui uma prática social (BRAGANÇA, 2017) e participa, por consequência disso, da construção da ideologia (ECKERT, 2008), e que essa [ideologia] é inerente a todo ato linguístico, no âmbito dos ETO opera, então, a premissa de que o estilo (linguístico ou relativo a qualquer outro campo) “tem origem no conteúdo” (ECKERT, 2008, p. 456), ou seja, na ideologia, na própria compreensão valorada que se tem do mundo. Por esse princípio, pode-se depreender que, nessa fase variacionista, a variação não deve ser vista como



modos diferentes “de dizer a mesma coisa” (COUPLAND, 2001), nem em termos de significado referencial, porque até esse, por essa epistemologia, é pleno de implicações ideológicas.

A consideração de Eckert (2008) de que o estilo se origina no conteúdo parece decorrer da compreensão de que a língua, enquanto fenômeno discursivo e ideológico, é permeado de valores e intenções (BRAGANÇA, 2017). E os diversos sistemas ideológicos estão, pois, indiciados pelo estilo, um modo de “sutilmente ativar[mos] [as] múltiplas dimensões simultâneas do significado potencial” das formas linguísticas (COUPLAND, 2001, p. 209). Disso compreende-se, então, que estilos diferentes apontam para representações diferentes. No âmbito dessas abordagens, percebe-se que o foco de estudo deixa de ser o que a variação pode dizer sobre a mudança linguística (como nos estudos labovianos), e passa a ser o que a variação pode dizer sobre a organização social, sobre como diferentes grupos, em suas práticas, se organizam, se posicionam e estão em

relação (de diferenciação), por meio de diversos sistemas ideológicos que se encontram no imaginário social (BRAGANÇA, 2017).

## **2.2 A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNEROS DO DISCURSO: APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS DE TERCEIRA ONDA VARIACIONISTA E OS ESCRITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Os ETO entram em diálogo direto com os ECB por diferentes vias. Para os interesses deste trabalho, destacamos a concepção epistemológica de que o uso linguístico é sempre *performático* (ECKERT, 2012), evêntico, cultural e textualmente localizado. Em outras palavras, pode-se dizer que o uso linguístico consiste em uma atividade atualizável no discurso – lugar em que formas e funções se associam eventicamente e, nesse sentido, não são sempre as mesmas, uma vez que podem recuperar associações já cristalizadas, mas também ou promover novas ou deslocar/expandir associações já feitas (BRAGANÇA, 2017).



Justamente por essa via, levando em consideração que o estilo resulta ou nasce do discurso/conteúdo (ECKERT, 2008) que orienta cada ato de fala, e que esse está sempre materializado, realizado em um gênero (típico de uma esfera cultural), os ETO evocam uma abordagem discursiva da variação, considerando que, aqui, ganha centralidade uma ressignificada concepção de estilo, vinculado ao discurso – porque o estilo é do gênero, ou seja, dos modos sociais de dizer, considerando que

[q]uando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, de maneira que é o próprio gênero, enquanto unidade relativamente estável de realização de uma enunciação, que autoriza certos usos linguísticos (e não outros) para representar uma dada realidade. Com isso, é possível compreender porque os elementos da língua adquirem o perfume específico dos gêneros dados: eles se adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações [dos] gêneros (BAKHTIN, 2014 [1934-1935], p. 96).

Na concepção da terceira onda variacionista, o estilo, inscrito em gêneros, é, pois, social e individual ao mesmo tempo, resultado do trabalho histórico-cultural dos sujeitos,

relativamente estabilizado, mas também resultado de uma postura dinâmica, agentiva e criativa do sujeito, disposto a (também), em cada ato estilístico (linguístico ou não), contestar e/ou burlar configurações contextuais previstas (COUPLAND, 2001; 2007).

Um importante ponto é que, sendo o estilo uma categoria discursiva, o sujeito de que se fala é também uma categoria do discurso. Assim, reiterese, depreende-se da literatura investigada que o sujeito de discurso não apenas retoma e responde ao que é dado historicamente (como os modos sociais de dizer, ou seja, os gêneros, ou as associações entre formas e funções, entre formas e avaliação etc.), mas também contesta, burla e cria contextos (não necessariamente se adaptando a estruturas sociais). E isso ocorre porque, em cada gênero, há sujeitos/posturas inscritas (historicizadas), mas, por serem os gêneros flexíveis, livres e plásticos (BAKHTIN, 2011 [1952- 53]), o modo de realizar esses sujeitos (além de todas as demais categorias que constituem os gêneros) é variável: então, entre os gêneros (relativamente



estáveis, relativamente evênticos) e os textos de gêneros (sempre evênticos), pode-se dizer que há uma lacuna a ser preenchida variavelmente pelo sujeito, no jogo discursivo (BAUMAN, 2001). E essa parece ser e fenda mais produtiva para o exame da variação.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todas essas questões, percebe-se que: nos ETO, (a) o estilo passa a se vincular ao discurso, por correlacionar cada ato de fala a um posicionamento (ideológico), não sendo visto mais como uma questão de adaptação e/ou ajuste de contexto; (b) a variação, ao projetar identidades (ou *personas estilísticas*) (ECKERT, 2008), deixa, em termos teóricos, de ser vista como produto de sujeitos empíricos, e passa a se referir a *sujeitos de discurso* (TAGLIAMONTE, 2012), estando esses inscritos em gêneros, o que significa, dentro da própria teórica de gêneros agenciada, que são passíveis de serem atualizados em cada prática social; (c) a variação estilística, por sua vez, de tipificada como uma forma específica de variação, é, contrastivamente, nos ETO, vista como

a própria variação (porque toda variação linguística é estilística); por fim, (d) nos ETO, parece que a variação não é estudada para compreender a mudança linguística, mas para compreender a dinâmica social, considerando processos e princípios de diferenciação social, em diferentes contextos de interação.

Desse modo, tendo em mira a literatura selecionada, parte dos ETO parece apontar para uma mudança epistemológica, conceitual e metodológica, na SV, pois, de uma perspectiva estruturalista (dos estudos de primeira onda), passa-se a uma perspectiva discursiva de variação, nesses estudos recentes (embora uma prática não substitua a outra). Eis, portanto, um campo de estudos a ser investigado mais de perto, já que tem potencial para lançar luz sobre uma série de conflitos sociais que marcam os nossos dias.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.



II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



BAUMAN, Richard. The ethnography of genre in a Mexican market: form, function, variation. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (Eds.). **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 57-77.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. **Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de variação/mudança:** reflexões a partir da expressão do futuro do presente. 2017. 696 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Cap. 03.

COUPLAND, Nikolas. Language, situation, and the relational self: theorizing dialectstyle in sociolinguistics. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (Eds.). **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 185-210.

COUPLAND, Nikolas. **Style:** language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ECKERT, Penelope. **The Third Wave in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. Disponível em <[https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning\\_and\\_linguistic\\_variation.pdf](https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning_and_linguistic_variation.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ECKERT, Penelope. Third Wave Variationism. **Oxford Handbooks Online**, 2016. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-27>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, n. 41, p. 87-100, jun. 2012.

ECKERT, Penelope. Variation, convention and social meaning. **Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America**. Oakland CA, jan. 7, 2005.

ECKERT, Penelope. Style and social meaning. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (Eds.). **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 119-126.

ECKERT, Penelope. **Linguistic Variation as Social Practice**. Blackwell: Oxford, 2000.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, William. Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.). **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1982. p.81-84.

LABOV, William. **Principles of linguistic change:** social factors. Cambridge: B. Blackwell, 2001.

LANGA-LACERDA, Marcela; GÖRSKI, Edair Maria. Potencial analítico dos gêneros do discurso para os estudos variacionistas. No prelo.

MENDES, Ronald Beline. A terceira onda da sociolinguística. In: José Luiz Fiorin. (Org.). **Novos caminhos da Linguística**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 103-123.

SCHILLING, Nathalie. Investigating stylistic variation. In: CHAMBERS, Jack K.; TRUDGILL, Peter; CHILLING, N. (Eds.). **The handbook of language variation and change**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 2013. p. 327 – 349.

SCHILLING-ESTES, Natalie. Stylistic variation and the sociolinguistic interview: a reconsideration. In: **25 Años de Linguística Aplicada em España:** Hitos y Retos: Actas Del XXV Congreso Internacional de La Asociación Española de Linguística Aplicada (AESLA), Murcia, 2007, 691 p. 971-986. Disponível em: <<http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/9/schilling.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003.

SOUZA, Carlos César Borges Nunes de; LOPES, Norma da Silva. Comunidade de prática, indexicalidade e estilo: subsídios teórico-metodológicos para uma pesquisa sociolinguística de terceira onda. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 76. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL), jan./abr.2020. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/76sup/17.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TAGLIAMONTE, Sali. A. **Variationist sociolinguistics**: change, observation, interpretation. Cambridge: Wiley – Blackwell, 2012.

VALLE, Carla Regina Martins; GÖRSKI, Edair Maria. Por um tratamento multidimensional da variação estilística na entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria Nunes. **Variação estilística** – reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014, p. 93- 12.

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEIO  
AMBIENTE, SUSTENTABILIDADE, COLETIVIDADE**



## PRODUZINDO SABERES E TECENDO SUSTENTABILIDADE NO ESPAÇO BRINCANTE DO CMEI NATÁLIA VELTEN PETERLI.

Simara Santos Silva <sup>1</sup>  
Genaina Coelho da Silva <sup>2</sup>  
Maria Vieira Brito<sup>3</sup>

### Resumo:

O estudo tem como objetivo constituir ações ecoformativas em uma escola de Educação Infantil no município de Domingos Martins/ES, visando tecer saberes socioambientais com os sujeitos que habitam o cotidiano da escola, tendo como objetivos específicos: a) Problematizar, participar e registrar as práticas de Educações Ambientais de docentes nos espaços de formação a partir das narrativas; b) Organizar e ressignificar espaços/tempos no planejamento semanal tornando possível experiências ecológicas nos espaços do brincar; c) Realizar e construir de forma colaborativa e solidária oficinas e espaços de brinquedos e brincadeiras sustentáveis com e para as crianças do Centro de Educação Infantil. Nesse estudo dialogamos com as metodologias de pesquisa com aproximações da pesquisa-ação com os cotidianos escolares da Educação Infantil, possibilitando tecer práticas com os docentes e a construção colaborativa e solidária de oficinas e espaços brincantes sustentáveis com e para as crianças. O principal referencial teórico são os estudos de Freire (1996), Tiriba (2021) e Alves (1998), os quais salientam a necessidade de reinventar os espaços /tempos na escola possibilitando que as crianças tenham acesso ao ambiente natural como condição para a inventividade do brincar, como direito a alegria. Como resultado parcial, observou-se que as ações por meio das ecoformações com docentes e da produção de oficinas e espaços de brinquedos e brincadeiras sustentáveis com e para as crianças, potencializam os saberes e fazeres dos sujeitos que frequentam o cotidiano da escola de Educação Infantil, propondo outras ecologias, dialógicas e solidárias. Como uma aposta necessária que permite às crianças vivenciarem o direito ao ambiente como seres da natureza que são, crianças como protagonistas da inventividade do brincar.

**Palavras-chave:** educação infantil; educação ambiental; ecoformação.

### 1 INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Infantil por muito tempo foram espaços destinados a cuidar, privilegiando os aspectos de

higiene, alimentação e saúde das crianças, um lugar onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos para servir ao mercado de trabalho, assim a Educação

<sup>1</sup> Pós-graduada em Educação Infantil e séries iniciais. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).simaraufes88@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-graduada em Educação Infantil e séries iniciais. Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). genavni@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em pedagogia. Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). mavieira2309@gmail.com

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



Infantil era conhecida como creche e tinha como foco a guarda e não a educação. Assim, foi se estabelecendo a fragmentação entre educação e cuidado.

Uma das primeiras iniciativas para regularizar essa situação se deu através dos movimentos de mulheres que lutavam pela garantia e oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Conquistaram, desse modo, que o Estado garantisse a oferta de Educação Infantil pública como dever, rompendo com o entendimento da creche apenas como alternativa para suprir as necessidades maternas. Mesmo com esse e outros avanços legais que foram se constituindo na história da Educação Infantil, atualmente permanece a necessidade de políticas educacionais de caráter pedagógico que rompam com as práticas aligeiradas e com a organização rígida do tempo nas instituições de Educação Infantil - que não permitem as crianças estabelecerem relações, investigar e construir sentidos com e no ambiente em que elas estão inseridas cotidianamente. Esse cenário desafia

as redes de Ensino da Educação Infantil a compor políticas que questionem a rotina, a organização e os espaços que são oferecidos às crianças, pois o tempo que elas têm passado em espaços fechados, cimentados, longe do verde, distantes do sol, enfileiradas e cercadas por brinquedos fabricados é infinitamente maior que em espaços abertos (TIRIBA, 2021).

Constituindo assim, o emparedamento que é entendido como espaços fechados de concreto onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, com poucas atividades ao ar livre e com pouca liberdade para brincar com os elementos oferecidos pelo ambiente natural. Ou seja, uma escola focada no desenvolvimento dos indivíduos para uma sociedade capitalista e antropocêntrica na medida em que ensina o tempo todo que somos seres superiores às outras formas de vida, que opera na contramão da criança como ser da natureza, que interage com o mundo de forma ativa por meio da brincadeira, alguém com direito de viver a sua infância com e na natureza (TIRIBA, 2021).



Portanto, a pesquisa objetivou constituir ações ecoformativas compreendida como formação que se constrói na relação com o ambiente, com os seres vivos, com a matéria e com os elementos, formação que possibilita um olhar interativo e ecossistêmico em direção a uma educação que contempla o educando como ser social e natural (TORRE, 2008). Esse estudo se justifica pelo fato de possibilitar docentes e crianças se configurarem mediadores do pensamento e das práticas ecológicas, solidárias e sustentáveis, ressignificando espaços/tempos de vivências, entendendo as crianças como seres de direito ao convívio na/com a natureza, como protagonistas do brincar.

## **2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES CONTEXTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.**

Os PCNs e DCNs, determinam que a Educação Ambiental deve ser integrada, continua e permanente nas diversas disciplinas tendo início na Educação Infantil e prosseguimento nas demais etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2010). Contudo:

Não é nos gabinetes ministeriais, portanto de fora, que as políticas se dão, por mais que possa incomodar a quem pensa ter em mãos o destino da educação no país. (ALVES, 1998, p.1).

Nesse contexto, as práticas de Educação Ambiental que são tecidas com os sujeitos da escola estão para além do que é prescrito não cabe apenas a documentos e normativas, pois é no cotidiano da escola que se dão as complexidades e problematizações com os sujeitos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), descreve que é por meio do contato com os animais, plantas, elementos da natureza e em convívio com o meio, que as crianças tem a oportunidade de aprender e se relacionar com problemas complexos. Contudo, no documento a relação dos eixos que tratam da Educação Ambiental na Educação Infantil aparecem de forma superficial e modesta.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no



exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1996, p.18).

A Educação Ambiental na Educação Infantil é uma forma de educar para a consciência ambiental, onde as crianças possam ser protagonistas dos processos de aprender e ensinar nos diálogos sobre poluição, preservação e cuidados com os recursos naturais. Sendo o contexto escolar, a comunidade e os sujeitos que a constitui essenciais para a problematização dos processos de consumo, preservação, sustentabilidade e solidariedade; configurando-se molas propulsoras para tecer e reinventar espaços e rotinas na Educação Infantil, que possibilitem as crianças viverem com direito ao ambiente natural.

[...]entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (TIRIBA, 2011, p. 6).

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Trazemos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, onde Bauer e Gaskell (2002), descrevem que não há quantificação sem qualificação e nem análise estatística sem interpretação, de modo que na pesquisa social as maneiras informais e formais são meios de comunicação considerados importantes para representar a realidade social. Portanto, a pesquisa social se constrói nos processos de comunicação com o mundo social. Como perspectiva teórico metodológica escolhemos a pesquisa - ação por acreditarmos ser um “[...] modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLLENT, 1986, p. 26). O estudo foi realizado em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Domingos Martins/ES.

O estudo envolveu todos os participantes da escola dos turnos matutino e vespertino e o envolvimento de uma turma do infantil V, da Emef José Uliana. De modo que a professora da referida turma conheceu



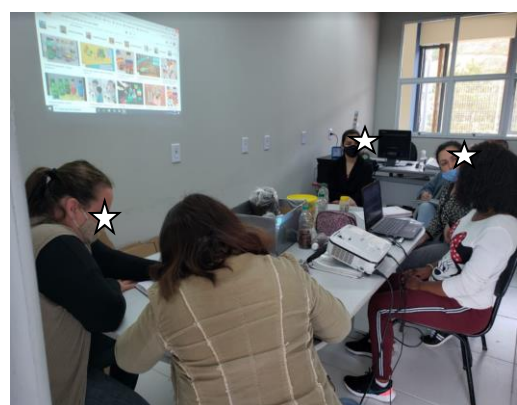
o projeto do Cemei Natália Velten Peterli e decidiu fazer parceria e expandir, levando as ações para a escola onde trabalha. Teve como objetivos específicos: a) Problematizar, participar e registrar as práticas de Educações Ambientais de docentes nos espaços de ecoformação; b) Organizar e ressignificar espaços/tempos no planejamento semanal tornando possível experiências ecológicas nos espaços do brincar; c) Realizar e construir de forma colaborativa e solidária oficinas e espaços de brinquedos e brincadeiras sustentáveis com e para as crianças do Centro de Educação Infantil.

Entendendo que somos seres da natureza em conexão com o mundo natural, as professoras da Educação Infantil do Cmei Natália Velten Peterli, iniciaram ações ecoformativas por meio do Projeto “Produzindo saberes e tecendo sustentabilidade no espaço brincante do Cmei Natália Velten Peterli”, visando realizar e construir de forma colaborativa, ecológica e solidária oficinas e espaços de brinquedos e brincadeiras sustentáveis com e para as crianças do Centro de

Educação Infantil. A produção dos dados aconteceu por meio dos momentos ecoformativos com as professoras, das oficinas de brinquedos e instrumentos musicais sustentáveis construídos com as crianças, do plantio de mudas de flores com as crianças e de apresentações e exposições brincantes com as crianças.

Nos momentos de ecoformação as professoras compartilharam saberes dialogando sobre: Qual lugar o brincar ocupa no cotidiano da nossa escola? De que materiais os principais brinquedos a que as crianças tem acesso são produzidos? Como podemos garantir a natureza e práticas sustentáveis, ecológicas no espaço brincante do Cmei?

**Figura 1:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)





**Figura 2:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

Desse modo, de forma solidária as professoras e as famílias das crianças coletaram e doaram diferentes materiais para a realização das oficinas, como papelão, garrafas pet, sementes da natureza, miçangas, paetês, latas de leite, embalagens plásticas, mudas de flores, terras, adubo, sementes de flores e outros materiais.

**Figura 3:**



**Figura 4:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

Para a realização das oficinas de brinquedos e instrumentos musicais sustentáveis, foi organizado horários no planejamento semanal da escola que possibilitou as crianças produzirem brinquedos e instrumentos musicais como chocalhos, tambor, bateria, bonecos, carros entre outros. A participação e solidariedade das docentes e funcionárias da escola foi essencial para que houvesse a mediação.

**Figura 5:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

Os brinquedos e instrumentos musicais sustentáveis construídos pelas crianças passaram a ser utilizados nas rodas de músicas que fazem parte da rotina e também nos momentos de apresentação e exposição cultural da escola.



**Figura 7:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

**Figura 8:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

A oficina de mudas de flores, denominada 'Flores por toda parte', é uma proposta que tem como objetivo fazer parte do cotidiano das crianças e de toda a equipe escolar. No desenvolvimento dessa oficina as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o solo e as diferentes sementes de flores. Para o cultivo das mudas de flores cada turma teve como função plantar as sementes, adubar,

regar e observar o crescimento e as transformações que as mudas de flores foram apresentando.

**Figura 10:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

**Figura 11:**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com relação aos momentos de ecoformação entre as professoras pode-se perceber que por meio das tessituras e trocas de conhecimento foi possível mobilizar a consciência e promover ações solidárias que vão de encontro ao desemparedamento do território do brincar.

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



As oficinas realizadas permitiram as crianças fazer descobertas e aprender com a natureza, criar e construir brinquedos e instrumentos musicais. Além disso, proporcionaram às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em convívio com a natureza, em espaços sustentáveis, ecológicos e solidários.

Entendemos que as oficinas com materiais sustentáveis e as propostas ecológicas não são a única forma de combater os problemas ambientais, mas pode ser o início de um trabalho que pode gerar frutos e muitas flores por toda parte, se feito a partir da localização e contexto da comunidade e da escola, englobando os grupos sociais em ações que provoquem o pensamento crítico sobre a sociedade capitalista e consumista que vem emparedando os espaços da Educação Infantil.

### **5 CONCLUSÕES**

A proposta deste artigo tem como objetivo constituir ações ecoformativas em uma escola de Educação Infantil,

visando tecer saberes socioambientais com os sujeitos que habitam o cotidiano da escola, pois a escola é o espaço onde crianças e adultos permanecem por longos períodos do dia, portanto esses se constituem espaços potentes para construção e reinvenção de uma educação ecológica, solidária, voltada para ações sustentáveis e brincadeiras. Como afirma Tiriba (2021, p.201): “Se o nosso compromisso é com a integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra barro, areia são elementos e condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas.”

O presente estudo, não busca esgotar as possibilidades de discussões acerca da Educação Ambiental, estamos interessadas em modos de cuidar, educar e aprender que caminhem em direção a práticas populares ecológicas, que respeitem o direito das crianças viverem com a natureza, com paixão pela beleza da vida (TIRIBA, 2021).

### **AGRADECIMENTOS**

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



Ao Centro de Educação Infantil Natália Velten Peterli, por tornar possível esse trabalho, como também, a todas as professoras que se dedicam pensar a educação de qualidade.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo - campus Venda Nova do Imigrante por possibilitar a realização e apresentação deste desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 25ª edição. 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Qualitative researching with text, image and sound: a Pratical Handbook. In: GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 22.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- TORRE, S. et al. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008



## O MEU, O SEU E O NOSSO

Carlos Alberto Daré <sup>1</sup>  
Juliana Corrêa de Paula Daré <sup>2</sup>  
Milena Gomes Dias Duarte<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta a importância e o trabalho no campo de experiência o meu, o seu e o nosso, que são realizados com os alunos de educação infantil, a citar, duas escolas municipais e uma escola particular, do município de Venda Nova do Imigrante - ES. Construindo assim, na primeira infância, características de sua identidade, pois, é a partir do momento em que se passa a conviver com o outro, que se constitui um modo próprio de pensar, agir e sentir. Através da análise de metodologias que são utilizadas na inserção desta prática nas escolas, visando as ações e aplicações de como esse processo interfere positivamente na vida das crianças, influenciando diretamente nos futuros cidadãos que irão tornar-se, através da elaboração da autonomia, da visão de mundo, do respeito e a convivência com as diferenças e da construção de consciência crítica. Uma vez que a escola exerce, na atualidade, o papel significativo de transformar seu espaço em um ambiente que possibilite às crianças construir conhecimentos através das trocas interativas.

**Palavras-chave:** Conviver; brincar; explorar; expressar; participar.

### 1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade, da subjetividade e da coletividade das crianças se dá desde a primeira infância, e o estímulo e a mediação neste processo, são peças fundamentais para o crescimento e efetivação de uma consciência de respeito às vivências e convivências

com as diferenças, com o meu, o seu e o nosso.

Diante disso, a pesquisa partiu do interesse em saber, de que maneira o desenvolvimento e aplicação da competência do campo de experiência o meu, o seu e o nosso, impacta diretamente o desenvolvimento social e pessoal da vida de crianças da educação infantil?

<sup>1</sup> Pós – Graduado em Gestão Integrada. Escola Municipal de Educação Infantil Caxixe. pedagogocarlos@gmail.com

<sup>2</sup> Pós – Graduada em Educação Infantil. Escola Municipal de Educação Infantil Vila da Mata. julyvni.correadepaula@gmail.com

<sup>3</sup> Pós - Graduada em alfabetização e educação infantil. Escola Fundação Deolindo Perim. mih.vni@hotmail.com



Para tanto, o presente artigo tem como objetivo geral, compreender a importância do uso de regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. E os objetivos específicos, buscam analisar os diálogos entre crianças e adultos, apontar como crianças expressam seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Como também, avaliar a relação e o funcionamento na prática, do processo em compartilhar objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

A importância deste trabalho centra-se em proporcionar à criança vivenciar diferentes situações de atenção pessoal e outras práticas sociais, como formas mais democráticas e respeitadas, de cooperação e solidariedade no relacionamento com seus pares e adultos, através da experiência com o trabalho do *meu, seu e o nosso*.

É desafiador para a criança perceber essas diferenças e compreender que as pessoas exercem diferentes papéis em relação ao “eu” e compreender que as culturas, as formas de linguagem e a constituição familiar se diferenciam nos

modos de viver. Ao frequentar a educação infantil, a criança é acolhida, interage com outros colegas, cria novos laços afetivos de convivência, expressa suas emoções, pensamentos, sentimentos e percepções e confronta suas formas de viver com a desses parceiros, construindo uma identidade livre de preconceitos, de raça, cor, religião, condição social, entre outros, ampliando suas possibilidades de cuidar de si e do outro. Assim, o trabalho que é desenvolvido está ligado a constituição de atitudes nas relações vivenciadas pela criança ao longo da educação infantil, colocando as interações e brincadeiras como eixo do processo educativo.

Foi realizada uma pesquisa de campo a fim de analisar as metodologias que são utilizadas no trabalho com a autonomia, a empatia e a coletividade, com a finalidade de constatar na prática como esses métodos são desenvolvidos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este trabalho, partiu de uma pesquisa de campo que, para Marconi e Lakatos (1999, p. 169), “Consiste na observação de fatos e fenômenos tal



como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.” Assim, buscou-se constatar na prática como as metodologias no trabalho com *o meu, o seu e o nosso* são desenvolvidas nas salas de aula da educação infantil, com crianças na faixa etária a partir de um ano e seis meses a dois anos e onze meses, nas escolas: Escola Municipal de Educação Infantil Vila da Mata (EMEI Vila da Mata), na Escola Municipal de Educação Infantil Caxixe (EMEI Caxixe) e na Escola Fundação Deolindo Perim (rede particular) de Venda Nova do Imigrante. Através de relatos de professores da rede municipal e privada de ensino.

### **3 O TRABALHO E AS VIVÊNCIAS COM O MEU, O SEU E O NOSSO**

Trabalhar a independência e a autonomia das crianças é fundamental, e é através da prática e das vivências do dia a dia que a personalidade se constitui.

A base para a formação de um cidadão, de acordo com o Currículo do Espírito Santo (2018), é a autonomia, pois é a partir dela que o indivíduo irá aprender

a conhecer, a fazer, conviver e ser. Uma vez que, cada um só pode fazer por si aquilo que o levará a ser protagonista de sua própria história. Assim, a mediação durante este processo é de fundamental importância por implicar diretamente na construção do sujeito.

Para que a criança de hoje seja um adolescente e um adulto que saiba lidar com frustrações, resolver seus próprios conflitos, alcance inteligência emocional e tenha um bom desenvolvimento cognitivo, é extremamente importante que as bases sejam fortalecidas, por meio de pequenos gestos como, simplesmente, guardar os brinquedos ao final de uma brincadeira, organizar seus pertences, comer sozinho, guardar sua mochila, saber partilhar e compartilhar, dentre outras práticas simples, mas que apresentam um significado de grande amplitude.

O desenvolvimento das habilidades de cooperação, empatia e solidariedade são fortemente fomentadas ao aguçar as vivências com *o meu, o seu e o nosso*.



Na Escola Fundação Deolindo Perim, de acordo com a professora Milena Duarte (uma das autoras do trabalho), o tema, *o meu, o seu e o nosso* é trabalhado de acordo com orientação da base Nacional Comum Curricular a BNCC (2017), dentro do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” em que são trabalhados e descritos os seguintes eixos:

(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.

(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. (BNCC, 2017, p. 45,46)

Dessa forma, com o fim de evidenciar ainda mais a importância de conviver, aprender e ensinar as lições do saber partilhar, ter cuidados com si e com os outros, comunicar-se e apresentar suas preferências de forma sabida, existe na

rotina das crianças desta faixa etária, o “dia do brinquedo”, que é caracterizado por ser um dia, em um horário específico da rotina, em que as crianças brincam e partilham um brinquedo que gostam e levaram de casa. Com isso, elas aprendem a dissociar e lidar com as diferenças e os conflitos que a “divisão” *do meu, do seu e do nosso* proporciona.

Esta ação é extremamente necessária para crianças a partir de um ano e seis meses a dois anos e onze meses e até a faixa etária de três anos, pois é neste momento que estão construindo laços de interação, limite, cooperação, empatia e respeito.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil Vila da Mata e Caxixe, o trabalho é norteado pelo Currículo do Espírito Santo (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) em forma de sequências didáticas desenvolvidas com ênfase em alguns meses previstos e projetada para todo o ano letivo, em ações norteadoras que auxiliam os profissionais a desenvolver estratégias de trabalho para crianças nessa faixa etária, como guardar pertences,





escolha dos cantos diversificados, com o que brincar e com quem brincar, etc... Os professores organizam nas salas de aula, os espaços e materiais com fotos das crianças no individual e no coletivo, com o fim de identificarem o que é “meu”, o que é “seu” e o que é “nosso”, como porta mochila, porta escova, espaço para armazenamento das roupas de cama individuais, em caixas personalizadas de cada criança - no caso da EMEI Vila da Mata, onde as crianças estudam em período integral – e espaços com objetos pessoais e coletivos como brinquedos e livros. E as crianças participam desses momentos em situações individuais e coletivas de acordo com a proposta a ser desenvolvida.

Para garantir as aprendizagens são utilizadas várias estratégias que possibilitam a criança desenvolver autonomia, como: se observar e observar o outro em frente ao espelho, dinâmicas com caixas surpresas e fotos das crianças, cobrindo parte da foto para que descubram quem é a criança da fotografia ou até pontoando características de cada um, marcar juntamente com os alunos os pertences

coletivos da sala, entre outros. Todo esse processo é avaliado de forma contínua e sistemática, por meio da observação e registros com fotos, filmagens ou anotações feita pelo professor, que evidencia as aprendizagens das crianças tanto no individual quanto no coletivo.

Na educação infantil é necessário criar condições para que as crianças tenham oportunidades de estar em contato com outros grupos sociais e culturais, modos de vida, atitudes e cuidados diferentes, pessoais e em grupo. Ampliando o modo de perceber a si e ao outro, respeitando e reconhecendo as diferenças. E é por meio da mediação com o adulto, que as crianças vão construindo suas próprias vivências.

## **5 CONCLUSÕES**

As vivências no trabalho com *o meu, o seu e o nosso*, proporcionaram às crianças da educação infantil, se relacionar através das interações e brincadeiras vivenciando diferentes situações de grande importância para que descubram e desenvolvam em si, o ciclo que envolve: ser, conhecer,

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



conviver, brincar, explorar, participar e expressar.

Dessa forma, a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos depende de todo um processo que envolve construção de consciência crítica e atividades diárias e contínuas de incentivo a um comportamento socializador, promovendo o desenvolvimento de diversas capacidades que giram em torno do se tornar humano.

Ao concluir este trabalho torna-se evidente a importância deste tema na formação de crianças da educação infantil, agindo positivamente no processo de aprendizagem. Com os resultados obtidos na pesquisa de campo, através de relatos e vivências dos próprios autores deste trabalho, é notório como o aprendizado se dá desde bem pequeno.

Portanto, para que se alcance um bom ensino e aprendizagem na educação infantil é importante refletir sobre a teoria e a prática, para que surjam novas reflexões com o fim de sempre aprimorar os rumos da educação brasileira.

### AGRADECIMENTOS

Nossos sinceros agradecimentos às instituições campo de pesquisa para embasamento deste trabalho, Escola Municipal de Educação Infantil Vila da Mata e Caxixe e a Escola Fundação Deolindo Perim.

### REFERÊNCIAS

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016. p.166 – 171.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo Educação Infantil**. Governo do estado do Espírito Santo. Vitória. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/ ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**



## **POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Gertrudes Rosa de Souza Cabral<sup>1</sup>  
Sabrina de Sousa Proêza<sup>2</sup>

**Resumo:** A implantação do Atendimento Educacional Especializado-AEE na escola é uma estratégia de inclusão escolar, que possibilita a pessoa com deficiência, a aprendizagem a partir de estímulos adequados a suas necessidades, o atendimento é realizado no contrarturno do aluno, com assessoria individual. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o atendimento educacional especializado como política de inclusão escolar, a partir das possibilidades e desafios de implantação na rede municipal de ensino de Brejetuba-ES. Para construção da fundamentação teórica foi utilizado a revisão bibliográfica pela análise de conteúdo, além disso, a pesquisa de campo foi utilizada para investigar o fenômeno, a partir da coleta de dados pela aplicação de questionário, tendo como público-alvo a responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, professores de AEE e pedagogos das dez escolas que contam com esse atendimento. Os resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, demonstraram que o AEE nas escolas do município pesquisado foi implantado recentemente, apesar disso tem surtido efeitos positivos, no que se refere ao desenvolvimento do aluno especial, nas dimensões cognitivas, sociais e motoras, contando com a parceria das famílias, acolhida, integração e inclusão da PcD nas atividades da escola e apoio/suporte da equipe gestora, entretanto, esse atendimento encontra alguns desafios como a falta de estrutura física para o aprendizado, falta de recursos didáticos adaptados as necessidades de cada aluno e promoção de oficinas e capacitação para os profissionais do AEE, que ainda não se sentem preparados para atender as especificidade de cada aluno.

**Palavras-chave:** Atendimento. Educacional. Especializado. Aprendizado. Inclusão

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Especial atende a PcD que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

desenvolvida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), garante ao especial o direito de frequentar a escola regular. Para atender essa demanda a implantação do Atendimento Educacional Especializado-AEE na escola é uma estratégia. O estudo tem

<sup>1</sup> Mestra em Ciências das Religiões e Pedagoga da Rede Municipal de Brejetuba-EMEF Córrego do Cedro. gertrudescabral@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestra em Ciências das Religiões e Pedagoga da Rede Municipal de Brejetuba-CMEI Prof<sup>a</sup> Ivone Maria do Carmo Brum. sabrina.proeza@educador.edu.es.gov.br



como objetivo geral analisar o atendimento educacional especializado como política de inclusão escolar, a partir das possibilidades e desafios de implantação na rede municipal de ensino de Brejetuba-ES. Dessa forma, os seguintes objetivos específicos foram traçados: entender as concepções e legislação em torno da Educação especial, compreender como deve ser a implantação e papel do AEE e averiguar como tem sido o processo de implantação do AEE, suas possibilidades e desafios. A pesquisa se justifica pela importância da reflexão sobre o processo de implantação de AEE, como garantia de atendimento especializado ao PcD.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Atualmente, um dos assuntos mais debatidos na área educacional tem sido o desenvolvimento de uma escola que atinja a todos os alunos, tendo por base os princípios de igualdade e democracia, a chamada escola inclusiva. A criação desta modalidade escolar é considerada uma das maiores revoluções educativas. (SILVA E ARRUDA, 2014).

### **2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que “realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização”.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008, p. 1).

Promover a inclusão social significa oferecer os benefícios da vida social a todos sem distinção por qualquer deficiência, raça, orientação sexual, gênero, poder econômico e outros. Para isso, as matrículas em classes regulares contam com programas educativos adequados, conforme a realidade individual de cada um, além de atividades extracurriculares em parceria com a família, com atendimento de professores



capacitados e comprometidos (BRASIL, 2008).

## 2.2. CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÃO DO AEE

A Política Nacional de educação (BRASIL, 2008) diferencia o atendimento recebido pelos alunos especiais na sala de ensino regular, do que é ofertado pelo AEE na Sala de Recursos Multifuncional-SRM:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas (BRASIL, 2008, p. 16)

Assim, na SRM o Professor de AEE com base no Decreto nº 6.571/2008 possui como atribuições principais a identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas de cada PcD atendida, orientação de professores e famílias quanto aos recursos pedagógicos e de acessibilidade

utilizados pelo aluno e utilizar a tecnologia assistiva como proposta para ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 descreve um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. O Decreto nº 7612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite que tem como finalidade, promover, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Com a criação da Política Nacional de educação (BRASIL, 2008), o AEE tornou-se objeto de atenção da Educação Especial. Muitos foram os avanços na educação especial inclusiva, como o AEE, porém, a realidade ainda está muito distante de alcançar o desejado modelo inclusivo. A escola ainda continua homogênea.



### 2.3 IMPLANTAÇÃO E PAPEL DO AEE NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Para o Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2013), os profissionais para atuar nesse espaço precisam ser do grupo do magistério especializados de acordo com a necessidade do aluno como, especialista em deficiências (intelectual, surdo cegueira, visual, surdez ou múltipla deficiência), transtornos globais de desenvolvimento e também altas habilidades/superdotação.

Na sala do AEE são oferecidas atividades curriculares através de currículos como LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos; Libras digital, tadoma Braille, livros em formato digital e material didático que atenda o conceito de desenho universal, maneiras de mobilidades, soroban e escrita de maneira cursiva, adaptação de atividades para o currículo comum, visando o desenvolvimento dos processos mentais cognitivas,

funcionalidades da informática de maneira acessível e as tecnologia assistivas, instrução para utilização dos recursos ópticos e não ópticos (BRASIL, 2013).

O trabalho da sala de AEE deve estar centrado nas atividades de complementação, suplementação ou enriquecimento curricular de maneira que haja um trabalho colaborativo integrado com o professor regente da sala. (PAVÃO; PAVÃO, 2018).

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia é a revisão bibliográfica, a técnica de coleta de dados aplicada a análise de conteúdo. Foi realizada nas bases de dados como a Plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Critérios de inclusão: textos acadêmicos escritos em língua portuguesa, tendo como parâmetro de pesquisa os descritores: Educação Especial. Implantação. Atendimento Educacional Especializado. Critérios de exclusão: trabalhos escritos em línguas estrangeiras, e que os conteúdos



abordados não corresponderam aos descritores.

A pesquisa de campo foi utilizada para investigar o fenômeno da implantação do AEE na escola, como política de inclusão escolar no Município de Brejetuba-ES. Foi utilizado como coleta de dados a aplicação de questionário através de link do formulário Google para o público-alvo, diretores, professores de AEE e pedagogos.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

##### **4.1 IMPLANTAÇÃO DO AEE NO MUNICÍPIO DE BREJETUBA-ES**

A rede municipal de ensino de Brejetuba-ES possui 10 escolas com oferta do AEE, desde a modalidade de educação infantil (creche e pré-escola) até os anos finais do ensino fundamental, em escolas classificadas com rurais e urbanas, num total de 44 alunos atendidos, sendo 34 estudantes com Deficiência Intelectual, 05 com Transtornos globais do desenvolvimento-TGD, 01 com Deficiência auditiva, 01 com Baixa visão e 01 com Deficiência Múltipla.

A SEMED conta com 06 professoras especializadas e uma professora intérprete de Libras para atender a 44 alunos com deficiência da rede municipal. Em 03 escolas municipais há somente o trabalho colaborativo entre professor regente e professor de AEE, pois, essas instituições funcionam em apenas um turno. Nas 07 outras escolas o AEE acontece no contra turno e no trabalho colaborativo.

##### **4.2. ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA**

O questionário foi respondido por 16 profissionais da educação sendo que 44% desempenham a função de Professor do AEE, 25% de diretor das escolas que ofertam esse serviço, 25 % de pedagogos que acompanham os trabalhos desses professores e 6% de técnico da SEMED.

##### **4.1.1 Possibilidades com a implantação do AEE no município de Brejetuba-ES**

O questionário aplicado indagou aos participantes da pesquisa em relação ao trabalho realizado na sala de AEE e sua contribuição para inclusão e





desenvolvimento das habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

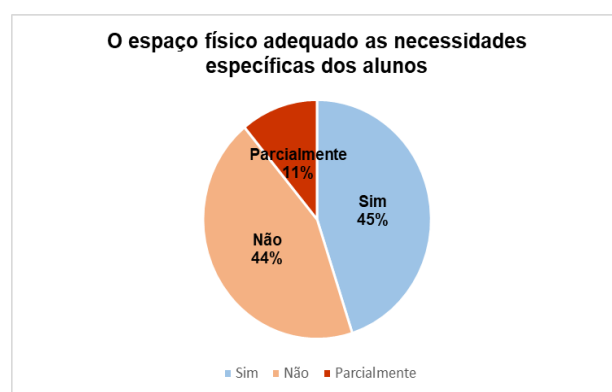
A implantação do AEE na rede municipal de Brejetuba-ES é recente, mas muitos são os benefícios para os alunos o que possibilita a inclusão e o desenvolvimento do aluno.

Os profissionais pesquisados já notam resultados positivos na relação ensino e aprendizagem, acolhida, integração e inclusão da PcD, parceria da família no processo de implantação do AEE e apoio e suporte da equipe gestora. Na prática tem acontecido o que Werneck (1997) defende ao destacar que a escola necessita atender as diferenças e necessidades, proporcionado condições básicas a todos, sem discriminação, classificação ou preconceito.

#### **4.1.2. Desafios da implantação do AEE no município de Brejetuba-ES**

O gráfico a seguir traz os resultados encontrados quando na pesquisa foi enfatizado se espaço físico disponível para o AEE na sua escola é adequado as necessidades específicas dos alunos.

**Gráfico 1:** O espaço físico disponível para o AEE na sua escola é adequado as necessidades específicas dos alunos?



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 1 é possível concluir que 45% dos entrevistados classificam o espaço físico disponível como adequado as necessidades específicas do aluno de AEE, enquanto 44% entendem que não é adequado junto a 11% que consideram parcialmente apropriado. Considerando os que optaram por não ou parcialmente no total de 55% mais da maioria não está totalmente satisfeito com a infraestrutura.

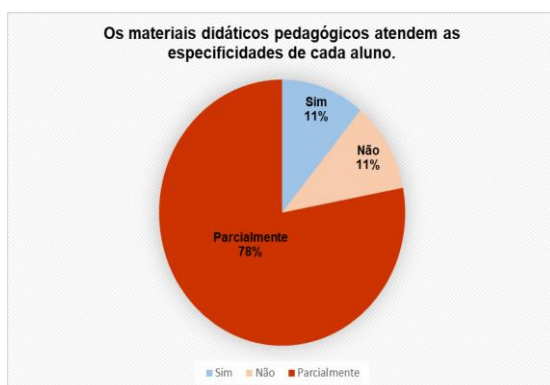
Para Dutra (2010) a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais deve ser realizada em espaço físico adequada em consonância com as



necessidades especiais dos alunos atendidos.

Considerando a importância dos recursos pedagógicos para o resultado do processo de ensino e aprendizagem, O gráfico 2 apresenta os resultados encontrados na pesquisa em relação ao nível de satisfação sobre a disponibilidade de espaços físico adequados as especificidades de cada aluno atendido.

**Gráfico 2:** No seu ambiente de trabalho você se sente contemplado com os materiais didáticos pedagógicos que atendam as especificidades de cada aluno atendido.



Fonte: Dados da pesquisa

Com a análise do gráfico 2 é possível concluir que 78% dos entrevistados não

considera que os materiais didáticos disponíveis para possibilitar o desenvolvimento do aluno de AEE atenda as características específicas de cada aluno, enquanto 11% entende que sim e também 11% responderam que não.

O Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2013) afirma que na implantação do AEE é necessário a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados as necessidades dos alunos especiais.

A formação do profissional é fundamental para desenvolver o trabalho na educação especial e inclusiva com eficiência. Os profissionais pesquisados foram questionados sobre a capacidade para exercer sua função. O gráfico 3 apresenta os resultados encontrados.

**Gráfico 3:** Você se considera totalmente qualificado para exercer sua função?



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos na pesquisa e descritos no quadro 3 demonstram que 44% se sente capacitado para desempenhar sua função na educação especial e AEE, enquanto 45% afirmam que estão parcialmente capacitados e 11% não estão. Os que não se sentem preparados ou que se classificam como parcialmente preparados somam juntos 55%, entretanto, quando perguntados sobre a importância da formação em serviço para qualidade do processo educacional, todos os participantes da pesquisa, ou seja, 100% demonstraram interesse em participar de formações direcionadas ao AEE.

Em relação ao profissional de AEE, o Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2013) afirma

a necessidade de ser um professor especializado. Com base no gráfico 3, a maioria dos pesquisados não se sentem totalmente preparados para exercer essa função.

Portanto, a implantação do AEE no município de Brejetuba tem encontrado algumas barreiras como indisponibilidade de espaço físico e materiais pedagógicos adequados as especificidades de cada aluno atendido. Além disso, os profissionais do AEE não se sentem totalmente preparados.

## 5 CONCLUSÕES

A educação inclusiva é uma das grandes batalhas a serem travadas nesse século, já que a inclusão é direito de todos os cidadãos que necessitam.

O Atendimento Educacional Especializado deve propiciar ao aluno especial condições de desenvolvimento para aprender ressignificando os conteúdos e superando seus limites.

Com a pesquisa realizada foi possível concluir que a implantação do AEE no município de Brejetuba tem surtido



resultados positivos, mas passa por algumas dificuldades como a indisponibilidade de espaço físico e materiais pedagógicos adequados as especificidades de cada aluno atendido e despreparo dos profissionais que prestam serviços no AEE, entretanto, o processo de implantação desse recurso é recente no município, que ainda está se organizando para atender esses estudantes com qualidade.

A pesquisa contribuiu para identificar quais os pontos que precisam de ações e investimento, no intuito de cooperar com a melhoria do processo e caminho a ser percorrido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2013.

Conselho nacional de educação câmara de educação básica. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Disponível em:

<https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Decreto-nº-7612.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado** Disponível em <https://memoria.ebc.com.br/decreto-no-6571-de-17-de-setembro-de-2008-dispoe-sobre-o-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/ei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. Ensaios Pedagógicos**, Brasília/DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

DUTRA, Claudia Pereira. **Manual de Orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. 2000. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_educacao/integracao.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/integracao.pdf)>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M.de (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. PAVÃO, Ana Cláudia de Oliveira. **Atendimento educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2018. 354 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18705/Atendimento%20Educacional%20Especializado%20-%20reflexões%20e%20práticas%20necessárias%20para%20a%20inclusão.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



POKER, Rosimar Bortolono. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf)> Acesso em: 01 de setembro de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em <https://www.feevale.br/institucional/editora->

[feevale/metodologia-do-trabalho-](https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-). > Acesso em: 05 de setembro de 2021.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em: [https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2021.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.



## NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM

Emanuela Mascarello Lorenção<sup>1</sup>

**Resumo:** Frente ao desafio da educação na atualidade, em garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais no ensino, assumi o desafio de criar o projeto que valoriza-se a inclusão como um ato de extrema importância na educação. Dentre as ações realizadas destaca-se o projeto “Ninguém é igual a ninguém”, criado a partir da necessidade de proporcionar aos alunos um momento de reflexão, podendo enxergar o outro de forma respeitosa, valorizando às diferenças. O principal objetivo desse projeto foi favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais,

**Palavras-chaves:** inclusão escolar, reflexão, respeito as diferenças; direitos e deveres.

### 1 INTRODUÇÃO

Uma dificuldade muito grande para as escolas é criar um espaço no qual apresente desafios constantes a serem resolvidos e que apresente sempre um mundo de descobrimentos. Esse mundo começa no espaço da sala de aula e cresce, com o passar dos anos e com as aprendizagens adquiridas para fora dela.

Valorizamos a inclusão como um ato de extrema importância na educação, pois a crianças que sofre de alguma necessidade especial, tem os mesmos direitos que qualquer outra criança. Ela tem o direito de estar inserida em salas

regulares, como também direito de um ambiente acolhedor e estimulador, onde possa aumentar suas capacidades cognitivas.

Os desafios em sala são grandes, pois o principal objetivo é fazer com que a criança, além de estar inserida, possa fazer parte da rotina de atividades, como também que as outras crianças entendam que uma criança com necessidades especiais possui comportamentos diferentes dos seus, evitando assim o preconceito das demais crianças.

Nesse contexto, a educação inclusiva busca assegurar a todos os estudantes

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Letras-Português – IFES campus Venda Nova do Imigrante. manuml.18@gmail.com



a igualdade de oportunidades educativas, proporcionando a eles espaço para o desenvolvimento integral, levando em consideração suas potencialidades e especificidades, favorecendo a construção de uma sociedade mais democrática e flexível.

Dessa forma, o projeto “ninguém é igual a ninguém”, que teve início nesse ano, partiu do princípio e da necessidade de trabalhar o grupo sala de aula como um todo, sensibilizando-o e proporcionando momentos de reflexão sobre as diferenças e o direito de todos à uma educação de qualidade, respeitando os direitos e deveres de cada um; e como tenho uma criança com necessidade especial, esse projeto veio a ajudar muito a turma como um todo. Meu foco, a partir dessa situação problema, era inserir essa criança especial nos momentos de atividades e também aproximá-lo dos demais colegas de sala, possibilitando o respeito às diferenças e a mudança de atitudes.

Partindo disso estabeleci alguns objetivos:

- Favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Sensibilizar e mobilizar os alunos para o respeito com colegas que sofrem de alguma necessidade especial;
- Aproximar o aluno com necessidade especial dos demais alunos da sala;
- Refletir sobre a importância do respeito mútuo nos diversos contextos vivenciados pelos alunos;
- Favorecer o relacionamento interpessoal, com ações e atitudes positivas.

## **2 METODOLOGIA**

Inicialmente foi levantada a hipótese dentro da sala de aula sobre o que é ser igual e o que é ser diferente. Cada criança observou suas características e comparou com as características dos colegas. Foi feita a leitura sobre o assunto, como também vídeos de crianças com necessidades especiais.

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



Após isso foi feito também dinâmicas em grupo.

Materiais:

\*Livro de história: ninguém é igual a ninguém;

\*Vídeo sobre a inclusão;

\*Papel sulfite;

\*Lápis de cor.

## 2.1 CRONOGRAMA:

### 1º encontro: APRESENTAÇÃO

\*Neste primeiro encontro é realizada a apresentação de todos os envolvidos no projeto (professora especializada em Educação Especial e alunos) e o convite a todos para participar de algumas dinâmicas.

Dinâmica do dia: FIGURA HUMANA:

- Cada aluno irá recortar imagens da figura humana (inteira) e colar em folha de sulfite e a fixá-la com fita crepe na lousa;
- Busca-se focar neste primeiro dia a importância em aceitar as diferenças nos grupos que participamos em nosso cotidiano;

- São realizados alguns questionamentos: “São iguais ou diferentes?”, “Por quê?”, “E nós, somos iguais ou diferentes?”, “Em que somos iguais?”, “Em que somos diferentes?”.

### 2º encontro: VÍDEO

\*Vídeo enfocando sobre a inclusão de criança com necessidade especial disponível no link: <[https://www.youtube.com/watch?v=Bz1LAj3kt6s&ab\\_channel=EuConseguirei](https://www.youtube.com/watch?v=Bz1LAj3kt6s&ab_channel=EuConseguirei)>;

\*Abertura para comentários do vídeo assistido “Qual a diferença em foco?”, “Quais deficiências vocês conhecem?”. Como vocês podem auxiliar o colega com necessidades especiais em sua sala de aula?”.

### 3º encontro: NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM.

\*Fazer a leitura do livro de história: ninguém é igual a ninguém e em seguida levantar questionamentos sobre a história e as diferenças dos personagens.

### 4º encontro: QUEM SOU EU:

\*Cada aluno desenha a si mesmo.





v Escreve sua identificação (nome, idade);

v Escreve ou desenha 3 coisas que gosta e 3 que não gosta;

v Escreve ou desenha o que deseja ser quando crescer;

v Socialização.

### 3 RESULTADOS

A realização desse projeto favoreceu a abertura de um espaço para a reflexão e o diálogo sobre as diferenças e sobre o respeito mútuo, desenvolvendo as habilidades sociais no ambiente escolar. A criança com necessidade especial conseguiu se aproximar mais do grupo e vice-versa, se tornou menos agressiva, como também pode participar mais, de momentos de brincadeiras em grupos.

### 4 CONCLUSÃO

A partir deste projeto pude perceber o avanço da criança autista em relação aos seus comportamentos interpessoais como também a forma de

se relacionar com a turma. As crianças da sala passaram a respeitá-la mais envolvendo-a nos momentos de rotina da sala de aula. Assim, a inclusão escolar vem contribuir para o desenvolvimento não apenas do aluno com necessidades educacionais especiais, mas principalmente na formação de valores positivos e na convivência com a diversidade.

### REFERÊNCIAS

Picciano, Edilene Pelissoli. **Somos iguais ou diferentes?** Disponível em:  
[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/BoasPraticas/SOMOSIGUAISDIFERENTES.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/SOMOSIGUAISDIFERENTES.pdf). Acesso em 09 de set de 2021

SOUSA, R. A. **Quem Sou eu? Quem é o outro?** Disponível em:  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32179>. Acesso em 10 de set. de 2021.

Teixeira, Amanda Barros. **Trabalhando e respeitando a diversidade através da literatura infantil.** Disponível em:  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24207> . Acesso em 12 de set de 2021.

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**



## **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O/A PROFESSOR/A**

Viviane da Silva Vieira <sup>1</sup>  
Suzana Grimaldi Machado <sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo apresentar a primeira etapa de uma pesquisa ainda em andamento que visa refletir sobre práticas de educação para as relações étnico-raciais (ERER) na educação básica, especificamente, no Ensino Fundamental I. Dessa forma, foi realizada uma revisão de literatura, para entender de que maneira o tema vem sendo abordado, identificar como as questões étnico-raciais são trabalhadas nas salas de aula, com os alunos do 1° ao 5° ano, além de compreender como as tensões raciais entre as crianças se manifestam no ambiente escolar, verificar as metodologias utilizadas pelos professores, bem como averiguar se a lei 10.639/03 está sendo respeitada. Com as buscas tornou-se possível perceber que abordar as questões étnico-raciais no Ensino Fundamental I é de grande relevância para a sociedade, pois ajuda no combate ao racismo, no entanto, os artigos salientam que mesmo sendo obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana em todas as escolas do ensino fundamental ao ensino médio, muitas escolas e/ou professores não trabalham a questão, o que dificulta a construção da identidade das crianças.

**Palavras-chave:** Erer.; Ensino Fundamental I; Lei 10.639/03; diversidade cultural; identidade.

### **1. INTRODUÇÃO**

Sabe-se que há inúmeros casos de racismo diariamente e, infelizmente, é algo que está enraizado na sociedade. Levando em consideração que boa parte da aprendizagem das crianças se dá por meio da vivência com as pessoas que estão ao seu redor e partindo do pressuposto de que as

crianças de 6 anos já frequentam a escola, esse trabalho visa analisar o que vem sendo feito no ambiente escolar para combater o racismo desde a infância.

Assim sendo, esse trabalho é a primeira etapa do projeto de pesquisa “ERER e textos humorísticos em livros didáticos: entre a crítica e o preconceito” aprovado no edital

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras com habilitação em Português. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Venda Nova do Imigrante. [vivianedasilvavieira86@gmail.com](mailto:vivianedasilvavieira86@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Educação (Udesc). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Venda Nova do Imigrante. [Suzana.machado@ifes.edu.br](mailto:Suzana.machado@ifes.edu.br)



PRPPG no qual sou bolsista pelo Ifes e que ainda está em andamento. O projeto tem como objetivo analisar livros didáticos dos Projetos Integradores do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, verificando a presença de textos de humor e suas relações com a questão étnico-racial. Nessa premissa, a primeira parte envolve inicialmente estudos e buscas sobre práticas de educação para as relações étnico-raciais (ERER) na educação básica, especificamente, no Ensino Fundamental I que compreende os alunos do 1º ao 5º ano.

A intenção desse trabalho é buscar as práticas de educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental em outros materiais já produzidos, para assim refletir sobre como as questões étnico-raciais são trabalhadas nas salas de aula, compreender como as tensões raciais entre as crianças se manifestam, identificar quais as metodologias são utilizadas pelos professores para promover um ensino eficaz na perspectiva das relações

étnico-raciais, com base no respeito à diversidade cultural, além de averiguar se a Lei 10.639/03 está sendo respeitada. Para que assim seja possível dar continuidade ao projeto, ao descobrir quais são as possibilidades, os limites e os desafios encontrados pelos professores e professoras para trabalhar com a temática em questão.

## **2. DO PRECONCEITO À FORMAÇÃO DE IDENTIDADE**

As escolas brasileiras ainda possuem grande dificuldade para trabalhar com a diversidade e cultura em seu espaço. Mesmo sabendo que abordar a temática africana e afro-brasileira na escola permite reverter anos de omissão no que se refere à história do legado africano na cultura brasileira (BARROS, 2020). Diante do exposto, e acreditando que seja essencial trabalhar com a temática, é chegada a hora de levar verdadeiramente para as salas de aula os elementos culturais que estimulem o senso crítico e proporcionem a elevação da autoestima da criança e conseqüentemente ajudar na formação e afirmação de identidade.



Desde muito novas, infelizmente as crianças sofrem racismo e o praticam (mesmo que seja involuntariamente ou ingenuamente). Pesquisas feitas por Santos e Passos (2020) mostraram que os tensionamentos raciais entre as meninas do segundo ano do Ensino Fundamental de uma determinada escola, indica uma questão de estética, ditado por um padrão branco de beleza, que avassala seus cabelos, sua pele e sua autoestima. Evidenciando que as meninas negras sofrem com a falsa ilusão de que há um padrão de beleza, o que na verdade não existe e acabam se envergonhando das suas características. Tudo isso porque nas relações sociais estabelecidas entre crianças negras e brancas encontram-se mecanismos de manutenção racistas.

Embora algumas escolas neguem que em seu espaço há preconceitos e atos racistas, é preciso ter olhares ativos nas instituições escolares para que as crianças se sintam respeitadas, bem acolhidas, importantes e principalmente para assegurar legalmente o direito das crianças

negras. A infância é uma das etapas na qual a vida da criança é constituída. Ou seja, é o período em que enquanto cidadãos vão começando a ter suas próprias visões de mundo, começam a ter suas próprias opiniões, começam a possuir senso crítico, começam a afirmar e formar sua identidade. Por essa razão se faz necessário ajudá-las nesses processos, levando para as salas de aula materiais didáticos e alguns outros instrumentos que trabalham com as questões de etnias.

Quando os alunos dos anos iniciais passam a ter contato e conhecimento acerca da diversidade cultural existente, já crescem sabendo a respeitar as culturas e maior será a probabilidade de se tornarem adultos que ajudarão no combate ao preconceito racial na sociedade em que estão inseridos.

A busca pela identidade inicia-se na infância e sua construção no ambiente educacional é papel tanto da escola quanto dos educadores. O processo de interação com a sociedade também favorece sua formação. Por isso, cabe aos professores trabalhar a educação



para as relações étnico-raciais em suas aulas, para gerar discussões e fazer valer a Lei 10.639/03.

Em 2003, por causa das reivindicações dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro que lutavam por igualdade de direitos e de oportunidades foi sancionada a Lei 10.639/03. Tal lei pode ser considerada um avanço nos debates sobre temática afro-brasileira, pois torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental ao ensino médio.

### **3. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS**

Sabe-se que quando se trata da cultura afro-brasileira e indígena há uma carência de propostas de atividades nas escolas. Isso é reflexo de uma sociedade que há muitos anos oprime, reprime e nega a importância e os valores de determinados grupos.

A educação para as relações étnico-raciais é uma temática essencial, não só para alunos do Ensino Médio e

Ensino Superior, como também para alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, alunos com idade entre 6 a 11 anos. Ao contribuir com os movimentos antirracistas, percebe-se o quão importante é a abordagem das questões étnico-raciais para a sociedade. Uma vez que, infelizmente, ainda nos dias atuais há inúmeros casos de racismo. Para contribuir na formação identitária das crianças, é importante que elas encontrem em personagens algumas semelhanças e/ou sintam orgulho de algo que tenha sido criado por pessoas negras. Por isso, buscar livros que trazem personagens negros como protagonistas (no que diz respeito ao ERER) é uma forma de provocar nos alunos certa curiosidade com a leitura e ao perceberem que um personagem negro está em local de destaque, as crianças começam a afirmar sua identidade, passando a ter orgulho da sua cor e suas características.

Existem vários instrumentos que podem ser usados pelos professores para trabalhar as relações étnico-raciais com os alunos dos anos iniciais



do ensino fundamental, dentre eles, podemos destacar as histórias infantis e os contos de literatura africana. Haja vista que além de tratar a questão, favorecem a autoestima e desperta a vontade de ler. Daí surgem algumas possibilidades para o/a docente. Podem também levar para as salas de aula, os bonecos Abayomi e Casemiro Coco, que são bonecos negros de fácil confecção e ainda possibilitam certa interação entre aluno e professor. Outro instrumento seria a leitura de livros como: “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um” de Lucimar Rosa Dias, que é um livro infanto juvenil que traz discussões sobre identidade e representatividade. “Menina bonita do Laço de Fita”, livro de Ana Maria Machado que exalta a beleza de uma menina negra.

No que concerne aos limites, os professores precisam trabalhar especificamente com obras infantis, pois são apropriadas para as crianças. Mesmo que haja diversas obras e autores não infantis renomados. Filmes, brincadeiras de origem africanas, trabalho interdisciplinar são

algumas outras sugestões. Lembrando sempre que são crianças e, por isso, as atividades precisam ser condizentes à idade.

Além das possibilidades e dos limites, há também os desafios enfrentados pelos educadores para a promoção de atividades referentes às relações étnico-raciais. A falta de formação continuada/qualificada é um dos desafios, haja vista que por falta de qualificação muitos professores não sabem como trabalhar a questão, não sabem quais estratégias utilizar e, muitas vezes, acabam perdendo a oportunidade de provocar debates voltados à educação para as relações étnico-raciais.

Outro desafio encontrado pelos professores e pelas professoras é a falta de apoio da escola. Evidenciando que muitas escolas não estão preocupadas com o cumprimento da lei 10.639/03, mesmo ela sendo obrigatória. Sem o apoio da escola, sem a aquisição de materiais, como: livros, jogos educativos voltados às relações étnico-raciais fica difícil trabalhar a temática. É de suma



importância levar a Lei a sério, para que assim as crianças tenham contato frequente com obras e atividades que têm relações diretas com EREER, para que possam descobrir coisas novas.

#### **4. METODOLOGIA**

O trabalho consiste em uma pesquisa de natureza básica, qualitativa, descritiva e de cunho bibliográfico, desenvolvido a partir de materiais já publicados. A pesquisa bibliográfica, é aquela que se realiza por meio de: “[...] dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.” (SEVERINO, 2007, p.122). Em vista disso, buscou-se conhecer 10 artigos publicados entre 2016 e 2021 que centralizam o EREER no Ensino Fundamental I. É válido salientar que as bases de dados foram: Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes. Ao buscar “Erer e os anos iniciais do ensino fundamental” nos descritores, foram apresentados alguns artigos, no qual foram lidos e estudados cuidadosamente com o propósito de destacar as partes mais relevantes.

#### **5. RESULTADOS**

Além das possibilidades, limites e desafios que já foram mencionados, a pesquisa bibliográfica mostrou a necessidade de ter mais representações culturais nas escolas de Ensino Fundamental I. Os autores apontaram que seria de grande relevância participar de eventos e cursos com teor qualificativo para conseguirem trabalhar melhor e conseguirem verdadeiramente propor atividades voltadas à valorização das diferenças. Pode-se perceber também que se faz necessário provocar mais discussões sobre a temática na sala de aula para favorecer o processo de construção e afirmação identitária.

#### **6. CONCLUSÕES**

Com a pesquisa realizada, tornou-se evidente que dar visibilidade e valorizar a história, cultura e identidade de um povo, no ambiente escolar é abrir portas para novas experiências e debates. Os dados obtidos mostraram que ainda há muito o que ser melhorado para que a temática seja de fato trabalhada nas escolas. E,





sobretudo, abordar as questões étnico-raciais na escola é muito benéfico para o/a aluno/a e conseqüentemente para a sociedade.

## AGRADECIMENTOS

De maneira especial, gratidão ao Ifes pela concessão da bolsa para a realização da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, Pamela Cristina dos; PASSOS, Joana Célia. **Colonialidades, currículos e relações étnico-raciais: uma análise dos tensionamentos raciais entre crianças na escola**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 6(4), 28-37, 2020.

DA CRUZ, Leocardia C. R., JUSTINO, Jaqueline F. **Leitura Deleite, educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais durante o ensino remoto**. Revista da ABNP, v.12, n.33, jun-ago, p. 221 -240.

PINTO, Danielle C., FILHO, Marcelo N. R. S. **O Auto do Bumba-meu-boi e suas contribuições didáticas para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. n.5, 2018.

PINHEIRO, Eneyse Daiane; DA SILVA, Yasmin R. M. **Lei 10.639/03: um relato de**

**experiência de pesquisa em escolas da rede pública**. 2019

XAVIER, Adriana O.; BRANDÃO, Isabel Cristina J. **A construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017.

COSTA, A. C. F.; ALMEIDA, D. C. de; SILVA, T. A. da. **Os temas transversais e a lei 10.639/03: o desafio da sua aplicação nas séries iniciais de ensino**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, v.18, n.1, 18 de jan 2018.

SILVA, B. D. **Práticas pedagógicas no ensino fundamental I: formas de abordagem e aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, 3(2), 36-51, 2020.

OLIVEIRA, G. de C.; BORRALHO, T. F. **Abayomi e Casemiro, coco bonecos negros em cena: relato de uma experiência na Educação Básica**. Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v.1, n.20, p.045-067, 2019.

SILVA, L. C. da.; RODRIGUES, L. A. M. dos Santos.; BARBOSA, M. L de O.; RIBEIRO, C. M. **Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um curso de formação continuada para implementação da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares**. Revista Prática Docente, [S.l.], v.6, n.1, p.024, 2021.

BARROS, F. Lícia S; **A aplicação da Lei 10.639/03: a importância dos contos e da literatura Africana e afro-brasileira para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020.



## IDENTIDADE RACIAL: ANÁLISE DE ABORDAGENS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Francieli Cassini de Souza<sup>1</sup>  
Suzana Grimaldi Machado<sup>2</sup>

**Resumo:** A carência da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares reflete os privilégios de classes enraizadas na sociedade, que historicamente nega e reprime valores e tradições de determinados grupos. É possível, por ações pedagógicas, introduzir essa questão nas escolas, ressignificando, assim, o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural. Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento e busca, através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, analisar dez artigos publicados entre os anos de 2017 e 2021. Tais artigos têm como temática central a “Educação para as relações étnico-raciais” no Ensino Fundamental II. Com base nesse estudo, tornou-se perceptível a importância da abordagem de questões étnico-raciais no Ensino Fundamental II - anos finais. Ao terem contato e entenderem o valor das culturas e diversidade do povo brasileiro, os alunos tendem a aceitar e respeitar as pessoas e suas diferenças, o que colabora para minimizar práticas racistas e preconceituosas. Os artigos evidenciam que muitos alunos dos anos finais do ensino fundamental têm dificuldades em se identificarem como negros. A identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Portanto, por ser considerada como um dos espaços que interferem na construção de identidade dos indivíduos que ali habitam, é essencial que a escola seja um espaço no qual se transmita uma imagem positiva e edificante, valorizando a cultura afro-brasileira, e não um lugar que dissemine preconceito e discriminação. Por fim, é necessário que se amplie a discussão sobre a importância da abordagem da temática étnico-racial em todas as disciplinas do currículo escolar.

**Palavras chave:** Educação. Ensino Fundamental II. Preconceito. Racismo. Lei 10.639/03.

### 1- INTRODUÇÃO

A escola é um dos lugares onde a cultura é aprendida, sendo assim, tem o poder de valorizar ou estigmatizar a

cultura de determinados povos. Partindo dessa premissa, é perceptível que algumas partes da história brasileira não são expostas para os

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras Português. Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Venda Nova do Imigrante. franci.cassini123@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Educação (Udesc). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Venda Nova do Imigrante. Suzana.machado@ifes.edu.br



discentes da maneira que realmente aconteceu. A parte da história negra que é contada, em sala de aula e nos livros didáticos, não representa sua verdadeira essência, mas sim a visão do colonizador sobre os acontecimentos.

Por séculos a população negra foi escravizada no Brasil, sendo desqualificada como etnia. Hoje em dia, sua cultura é por muitas vezes esquecida nas escolas, e as contribuições referente à construção do país sequer são mencionadas, isso tudo devido a uma visão eurocêntrica presente na sociedade e que deve ser desconstruída.

Tendo como objetivo a luta contra o preconceito e discriminação racial dentro do campo educacional, vê-se necessário o debate sobre a importância da abordagem da temática étnico-racial em todas as disciplinas do currículo escolar.

Como base e dando luz a teoria, as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, que regulamentam o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica do Brasil.

## **1. IDENTIDADE RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

A identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Portanto, por ser considerada como um dos espaços que interferem na construção de identidade dos indivíduos que ali habitam, é essencial que a escola seja um espaço no qual se transmita uma imagem positiva e edificante, valorizando a cultura afro-brasileira, e não um lugar que dissemine preconceito e discriminação.

O aluno, sendo indivíduo social, real e concreto, com sua singularidade, encara o processo de autoconhecimento como uma jornada única. Sua interação com o ambiente e com os outros indivíduos que ali residem é de extrema importância para seu desenvolvimento pessoal. Vygotsky, afirma que “(...) nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotsky, 2000, p.57).

Em sua pesquisa, SANTOS (2018) salienta que necessitamos reconhecer nossas identidades culturais, sendo um fator potente para termos consciência dos nossos enraizamentos e da



construção da nossa própria identidade. E após reconhecermos nossa própria identidade e compreender de que forma ela foi produzida, devemos refletir sobre as representações dos “outros”.

Debater a importância da cultura e identidade negra na escola é uma forma de resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do aluno enxergar-se como indivíduo. Criando assim, um âmbito escolar em que os professores atuam como intermediários empoderadores das questões étnicas.

## **2.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

O Brasil é um país multicultural, possui antepassados indígenas, africanos, europeus e asiáticos, que formaram a grande estrutura do país de hoje. Por essa razão, de forma alguma as escolas podem ser regidas por currículos monoculturais, que valorizam uma única forma de ser e saber: a eurocêntrica.

A Lei 10.639/03 deve ser trabalhada nas escolas de maneira interdisciplinar, de forma que as questões étnico-raciais

sejam desenvolvidas em todas as matérias.

Um ótimo método de abordar essa temática nas aulas de Português é levar a literatura africana e afro-brasileira para a sala de aula.

A literatura ensina sobre costumes, crenças, história, mostra o valor que há na cultura de um povo.

MORAIS e LEITE (2019) trazem em sua pesquisa a abordagem da literatura africana e afro-brasileira com o ensino fundamental II, essa escolha se dá pelo fato de serem alunos que estão em fase de construção do saber, no início do autodescobrimento, sendo assim, a literatura afrodescendente, um possível caminho para esta descoberta.

É válido salientar que para muitos a religião do povo afro-brasileiro e outros aspectos culturais são vistos de forma preconceituosa, mas ao ensinar os alunos sobre a história desse povo a possibilidade de quebra desse preconceito será significativa.

ROIZ (2018) salienta em sua pesquisa a importância do texto gerador, que funciona como “fio condutor” entre as



discussões efetuadas em sala de aula. Esse texto gerador pode ser um livro, texto, filme, música, vídeo, poesia, entre outros.

São muitos os mecanismos que auxiliam os docentes a transmitir ao aluno a “consciência histórica”, que é uma experiência do tempo (vivida ou não pelos indivíduos, imersos no processo que culminou naquele presente histórico).

Porém, em muitas escolas a história e cultura afro-brasileira não é trabalhada devidamente. Na pesquisa de MORERA e BILHÃO (2018) é evidenciado o descaso de algumas escolas, onde práticas pedagógicas sobre a temática acabam por acontecer apenas no mês de novembro, momento em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Esse distanciamento colabora para que a questão étnico-racial seja tratada de maneira trivial, assim a população negra é estudada com superficialidade, em uma pequena unidade, disciplina ou data determinada.

## **2. METODOLOGIA**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento e busca, através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, analisar dez artigos publicados entre os anos de 2017 e 2021. Tais artigos têm como temática central a “Educação para as relações étnico-raciais” no Ensino Fundamental II. Após a descoberta dos artigos houve a análise das informações, destacando os pontos principais de cada artigo para a apresentação desta pesquisa e, por conseguinte, a produção deste texto.

## **3. RESULTADOS**

Na análise dos dez artigos, foi notório a necessidade de um desenvolvimento adequado das temáticas étnico-raciais nas escolas. WANDERER e NUNES (2019) em sua pesquisa, apontam que muitos alunos sequer se reconheciam como negros, se denominavam “morenos”, o que denota a falta de representatividade cultural e identidade racial no ambiente escolar.

Como foi mencionado anteriormente, em muitas escolas existe um certo descaso em relação a implementação da Lei 10.639/03. É indispensável que



os docentes entendam a necessidade de levar as questões étnico-raciais para a sala de aula de forma interdisciplinar, não deixando apenas para ser tratado nas matérias de História, Português e Artes. Por isso, como SANTOS (2018) salienta em sua pesquisa, é tão importante a formação continuada. Outro ponto interessante analisado é sobre o livro didático. ROZAL (2017) e OLIVEIRA e SANTOS (2017) mostram em suas pesquisas que o livro didático é o mais lido entre os alunos e o mais utilizado pelos professores. E por sua vez, a abordagem da experiência histórica do pós-abolição nas coleções analisadas são mínimas.

O livro didático não pode se limitar ao contexto da escravidão e racismo, é necessário que as editoras repensem as imagens contidas nesses livros, focando em outros pontos, como a cultura, a religião, a importância do povo para a formação da nação brasileira, entre outros.

É importante que os alunos tenham sua cultura respeitada, que sintam representatividade ao olhar para as imagens.

#### **4. CONCLUSÕES**

Levando-se em conta o que foi analisado, fica evidente a importância da existência de trabalhos que discutam o preconceito e identidade racial no contexto escolar, pois só através do diálogo e conscientização é possível melhorar o ensino. É notório a necessidade de se trabalhar as questões étnico-raciais no ambiente escolar. Destaco a importância da formação continuada, o uso de textos geradores em sala de aula, dando ênfase à literatura africana e afro-brasileira. Por fim, é necessário por meio de debates e ações pedagógicas, que seja ressignificado o currículo eurocêntrico, assim como os livros didáticos, que mostram apenas a história do povo negro pelo olhar do colonizador, deixando de lado a cultura, a religião e a importância do povo para a formação da nação brasileira

#### **5. AGRADECIMENTOS**

De maneira especial, gratidão ao Ifes pela concessão da bolsa para a realização da pesquisa.

#### **REFERÊNCIAS**

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



WANDERER, Fernanda. NUNES, Mônica. Concepções dos alunos sobre os tensionamentos étnico-raciais na escola e na sociedade. Passo Fundo: Espaço Pedagógico, 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/195980>> Acesso em agosto de 2021.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. A (in)visibilidade da formação continuada para as relações étnico-raciais: a visão de professores dos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Revista da ABPN, 2018. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/998a/4f8b5bce9b37641169498ed179fad016d4a5.pdf>> Acesso em agosto de 2021.

MORERA, Cátia Silene. BILHÃO, Isabel. A educação das relações étnico-raciais em âmbito escolar: uma análise das concepções de alunos concluintes do ensino fundamental. Santa Cruz do Sul: Reflexão e Ação, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11706>> Acesso em agosto de 2021.

ROIZ, Diogo da Silva. Construção da cidadania com respeito às diferenças étnico-raciais e culturais: o processo de implementação da lei n. 10.639/03 em uma escola particular da cidade de Paranaíba/MS. Paranaíba: Interfaces da Educação, 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3219/2621>> Acesso em agosto de 2021.

BARBOSA, Maxsuel Pereira. SILVA, Márcia Juliana da. SOUSA, Isis Gardênia Kato de. Lei 10.639/03 e o ensino de literatura africana e afro-brasileira na escola estadual Antonio Gröhs: da teoria à prática pedagógica. Bagé: Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL), 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/REHAL/article/view/103416/21560>>. Acesso em agosto de 2021.

ROZAL, Luciano Magela. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). Porto Alegre: Educação & Realidade, 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J4C7VhxwrMt4m3hbMGF6WG/?lang=pt>> Acesso em agosto de 2021.

SOUZA, Técia Goulart de. Educação para relações étnico-raciais: uma proposta de visibilizar a Lei 10.639/2003 e decolonizar o currículo no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, em São Sebastião – Distrito Federal. Recife: ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: <[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564428916\\_ARQUIVO\\_ARTIGO\\_DECOLONIALIDADE\\_REVISADO.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564428916_ARQUIVO_ARTIGO_DECOLONIALIDADE_REVISADO.pdf)> Acesso em agosto de 2021.

PIRES, Regis Alves. A Pretagogia no cotidiano escolar: contribuições para implementação da Lei No 10.639/03. ANPUH-Brasil, 2017. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953097\\_5725787440a47356b3decd38d18a4ea6.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953097_5725787440a47356b3decd38d18a4ea6.pdf).

MORAIS, Patrícia Karla. LEITE, Rosana Quadros Santos. Literatura afro-brasileira na perspectiva de novos saberes no ensino fundamental II em araguatins. Palmas: Revista Humanidades e Inovação, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/835>> Acesso em agosto de 2021.

OLIVEIRA, Lavínia Alves. SANTOS, Joceneide Cunha dos. Os olhares sobre as imagens e temas de história da África nos livros didáticos de história do ensino fundamental II adotados em Eunápolis, 2017. Eunápolis, 2017. Disponível em: <[http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1507509442\\_ARQUIVO\\_Textocompleto.pdf](http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1507509442_ARQUIVO_Textocompleto.pdf)> Acesso em agosto de 2021



## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CAMINHOS PARA COMBATER O PRECONCEITO.

Elizabeti da Silva Carnielli<sup>1</sup>  
Suzana Grimaldi Machado<sup>2</sup>

**Resumo:** Considerando que comportamentos, posturas e sentimentos são aprendidos e podem, portanto, ser ensinados, a escola como lugar de socialização e respeito das diferenças, possui o dever de conscientização da sociedade tendo relevante papel no combate a todas as formas de discriminação e preconceito. Partindo desse preceito e entendendo a infância como uma etapa essencial na formação e construção da identidade do indivíduo, busca-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, refletir sobre como abordar as relações étnico-raciais na educação infantil. Assim, este trabalho, parte de uma pesquisa ainda em andamento que apresenta uma breve revisão da literatura sobre o tema Educação para as relações étnico-raciais na infância, o que resultou em análise de sete artigos, publicados entre 2017 e 2021, que permitiu identificar possíveis caminhos para trabalhar com a Erer desde a primeira infância, sinalizando estratégias de combate ao preconceito e ao racismo na sociedade brasileira. Além disso, esses textos salientam a importância de romper com o mito da democracia racial o qual, por meio da invisibilidade da representatividade negra e de toda diversidade cultural, nega a existência do preconceito na escola e a torna reprodutora da ideologia dominante, impedindo desse modo o avanço de estratégias de combate ao racismo e das vivências multiculturais, por esse motivo se faz cada vez mais necessário problematizar o preconceito que é invisibilizado na escola e, por conseguinte na sociedade. Tratar desse tema mostra-se importante, pois mesmo com o aumento de pesquisas essas ainda são poucas e no geral nos revelam como as relações étnicas raciais estão ausentes na maioria das escolas.

**Palavras- chave:** Educação infantil; preconceito; racismo; EREER

### 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o preconceito é algo que infelizmente o ser humano aprende devido a situações de sua vida que o levam a acreditar na superioridade de uns sobre outros, como resultado de uma construção

social e histórica presente no nosso cotidiano de forma negativa, mas que na maioria das vezes nem nos damos conta a menos que sejamos alvo da discriminação. Desse modo, o preconceito segue contribuindo para uma sociedade cada vez mais injusta e

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras Portugêses. Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo- *Campus* Venda Nova do Imigrante. elizabetisc@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Educação (Udesc). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Venda Nova do Imigrante. Suzana.machado@ifes.edu.br





sem esperança. Assim esse trabalho que tem como objetivo uma revisão bibliográfica dos estudos que vem sendo feito para combater o preconceito desde a infância, justifica-se por trazer uma síntese de como o assunto está sendo tratado e mostrar quais são as principais possibilidades de trabalhar às relações étnicas raciais na educação.

Nesse aspecto a escola desempenha relevante papel não salvacionista, mas por ser responsável por formar sujeitos conscientes de seus direitos e potencialidades, de fazer ponte com as famílias e a comunidade, por conseguinte combater toda forma de discriminação que impeça o desenvolvimento do indivíduo e de sua cidadania na luta por uma sociedade democrática. Entretanto, se a escola ao invés de desempenhar sua função acaba por servir como aparelho ideológico da ideologia dominante isso levará a reprodução de mais preconceitos e violência.

Diante disso, muitos estudos vêm buscando romper com o mito da democracia racial de que não há

preconceito na escola, em que a própria falta de diversidade aponta para o preconceito sendo invisibilizado. Dessa forma, surge a problemática de como abordar as relações étnico-raciais na educação infantil, fase importante para a construção de identidade. E para isso buscou-se descobrir quais são as estratégias sugeridas nesses artigos de 2020 e 2021; suas definições de preconceito, suas metodologias, e práticas para abordar as questões étnicas raciais, além disso, pode-se perceber que a EREER ainda é pouco trabalhada nas escolas e que as recentes pesquisas ao apontarem caminhos também apontam algumas fragilidades da educação que este texto tentará discorrer um pouco.

## **2. DO PRECONCEITO À INFÂNCIA**

O principal problema do preconceito é não o perceber, pois se tivéssemos consciência de nossa ignorância, intolerância, do nosso comportamento frívolo e vil, talvez nossa atitude fosse outra, se conseguíssemos pensar criticamente sobre as diferenças e nos colocássemos no lugar do outro, isso com certeza ajudaria a combater o



preconceito. Desse modo, o problema é não percebê-lo ou no pior dos casos não achá-lo o errado, a ética é de cada um, mas o direito ao respeito e a igualdade são sociais. Os direitos foram conquistados por meio da luta que ainda continua contra as desigualdades e a dominação de uns sobre outros, os estigmas que continuam a segregar e dificultar a vida de muitos.

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. (BRASIL, 2006, p.23 apud BARBOSA; ROSTAS, 2021, p.5).

Diante das injustiças causadas pelo preconceito, à escola possui um relevante papel para combatê-las, afinal a escola pode formar sujeitos conscientes do passado histórico e cultural, de sua realidade; capazes de pensar criticamente e perceber sua própria ignorância; sujeitos tolerantes que conheçam seus direitos e respeitem os direitos dos outros, que saibam valorizar a subjetividade de cada um. Embora, a escola sozinha não possa resolver o preconceito da sociedade, ela é capaz de

desempenhar importante função social, de desconstrução de estigmas e de conscientização dos indivíduos, principalmente, quando fortalece sua relação com as famílias e a comunidade a que está inserida, já que a educação não ocorre apenas na escola.

Entretanto, pesquisas mais recentes que tratam da temática educação para as relações étnico raciais na infância, vêm constatando que a maioria das escolas não se preocupam em trabalhar a temática do preconceito, além disso, costumam negar a existência deste no ambiente escolar.

Assim, a escola acaba funcionando como um aparelho ideológico que reproduz o padrão dominante da sociedade, numa visão homogênea que leva ao estranhamento das diferenças. Desse aspecto, a maioria dos autores evidenciam a problemática da invisibilidade do preconceito nas escolas, por essas sustentarem a ideologia da democracia racial que usa o discurso da igualdade para camuflar a discriminação, como se fossem meras “brincadeiras” ou



“comportamentos normais” que naturalizam o preconceito.

O racismo tenta negar a humanidade das pessoas negras quando fazem comparações desnecessárias ao acentuar suas características físicas a animais, doenças ou igualando as a objetos. “[...] É necessário desconstruir essas comparações que só denigrem a imagem do negro e dar-lhes o devido respeito” [...] Somos um país rico em diversidade cultural, onde poderia existir um grande intercâmbio cultural, mas o que acontece é a segregação daqueles ditos diferentes. (MENDES, 2021, p.7-8.).

Antes de falar das estratégias nas escolas para combater o preconceito, parece interessante pensar no que define o preconceito e porque se faz necessário seu estudo mesmo sendo óbvio o fato de ser prejudicial para a sociedade. De maneira simples, o preconceito pode ser visto como a junção do julgamento com a intolerância, que resulta na discriminação, a qual ao longo da história humana foi usada para legitimar a dominação nas várias práticas que carregam a ideologia da segregação, das diferenças, sejam elas, por classe social, etnia, gênero, aparência, gostos, convenções sociais, entre outras formas de julgamento

pejorativo que estão presentes na sociedade e, por conseguinte na escola.

Contra o racismo institucional Djamila Ribeiro (2019, p.108) propõe que sejamos todos antirracistas à medida que:

Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los. (apud BARBOSA; ROSTAS, 2021, p.11).

Tendo em vista que a infância foi construída socialmente, GÓES e ROSA (2021), discorrem que por muito tempo a criança negra foi negada a estudar, e até mesmo depois de leis do ensino obrigatório a todas as crianças, ainda existem desigualdades. Além disso, nas escolas até os dias de hoje restam resquícios da educação jesuítica aquela que buscava a submissão do sujeito. Diante desse histórico, a educação e a pesquisa para e com crianças pequenas nas questões étnico-raciais é importante para a construção e afirmação da identidade



étnico-racial como dizem esses autores.

Baseando-se em Vygotsky, GÓES e ROSA (2021, p.6) dizem que:

[...] a identidade é constituída nas relações e nos processos sociais que tornam possível a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, e é na escola que grande parte dessas experiências infantis (boas ou ruins) acontecem.

Assim, “a criança se constitui mediada pelo meio e se identifica com os papéis sociais, morais e éticos das outras pessoas com as quais convive” (GÓES; ROSA, 2021, p.6), sendo a escola lugar de socializar, esta pode contribuir para que a crianças tenha boas experiências com as diferenças. Porém, num olhar mais atento, percebendo que o preconceito não é tão simples de ser combatido por ser algo que envolve o individual e da compreensão social, surgem dúvidas de como tratar as diferenças numa perspectiva de igualdade? Como ensinar na infância a tolerância, a alteridade? Para isso alguns estudos apontam num geral que não funciona apenas trazer o conhecimento sobre a

história e os direitos de cada um, mas sim trabalhar a pluralidade.

## 2.1. A FALTA DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

Quando se fala da falta de representação também se fala do preconceito invisibilizado, pois a ausência da diversidade significa a defesa de um padrão. Nos dias atuais somos constantemente influenciados pelos padrões de consumo que também acabam afetando as crianças. Na pesquisa de Trinidad (2012) evidenciou esse fato:

[...] que as crianças brancas, em sua maioria, não apresentam nenhum desejo de possuir qualquer característica física distinta das visíveis, reforçando o desejo de serem como o boneco branco...Ao contrário das crianças negras que, tendem a desejar alguma modificação, principalmente em relação ao cabelo e à cor. (MENDES, 2021, p.9).

Para a não reprodução desse padrão da ideologia dominante se faz necessário proporcionar um maior contato com a diversidade cultural e nesse sentido existem vários caminhos. Um deles é traçado no trabalho de GÓES e ROSA (2021, p.3)

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



que enfatiza que o ensino de Artes possui grande potencial para humanizar, de modo, que as crianças também podem e devem falar por meio das brincadeiras, histórias, músicas, desenhos, corporeidade e danças, representados nos diferentes e diversos modos artístico-culturais de se expressarem e aceitarem as diferenças. E dessa forma, ver a escola como lugar "desterritorializado", de desconstrução das narrativas hegemônicas, de negar a perpetuação de estigmas, e capaz de levar as crianças a valorizarem suas histórias e referências culturais e pessoais.

Outro caminho que é frequentemente sugerido para abordar as relações étnicas raciais na infância é fazer o uso da literatura, como é apontado na pesquisa de PESSANHA (2021) que traz a perspectiva de usar a literatura para contextualizar a diversidade, a fim de conduzir a criança ao ato de refletir e formar cidadãos críticos, capazes de atuar na sociedade expondo opiniões e desenvolvendo atitudes íntegras. Por ela trazer a possibilidade de “alimentar” o imaginário infantil e estimular a se

colocar no lugar do outro, a identificar-se e buscar conhecer as diferenças do outro.

Entretanto, a literatura também se encontra com suas questões a respeito do preconceito, como na pesquisa de SANTOS (2021), que ao analisar livros infantis com personagens negros, constatou a oscilação da não representação e a representação de forma racista e estereotipada, e o esvaziamento do tema em narrativas que só elogiam.

SILVA e ALCARAZ (2021) enfatizam o fato da literatura não ser neutra e valer reflexos sobre o que ela está passando para a criança, além disso, chamam atenção para o problema de usar livros mais antigos que por vezes, já não são mais suficientes para tratar das relações étnicas raciais. E evidenciam a falta de livros de literatura nas escolas, e se por um lado notou-se a valorização das culturas com as narrativas africanas, por outro lado esses livros são poucos escolhidos pelas crianças em detrimento de livros mais coloridos e mercadológicos. Assim eles falam que “[...] Não



precisamos controlar a literatura, mas sugerir outros diálogos com as estruturas que a determinam.” (SILVA; ALCARAZ, 2021, p.124).

No artigo “Estado do Conhecimento sobre a literatura na educação infantil” de BERNARDES e DEBUS (2020), os autores discorrem a respeito do papel do professor como mediador da leitura literária, de ficar atento ao preconceito implícito e explícito nos livros infantis, além de ressaltarem, a literatura como produtora de identidade e de inclusão social, promove o conhecimento sobre o mundo e, por conseguinte, sobre a pluralidade cultural, sendo necessário dessa maneira que as crianças tenham contato com diversos livros que se preocupam com a mensagem que transmitem para a construção do sujeito. Pois, como diz DEBUS (2007) à literatura influencia seu leitor de alguma maneira;

[...] A obra literária exerce no leitor um “poder”, seja negativo, seja positivo. No primeiro caso, ao trazer para o leitor personagens submissas, sem noção de pertencimento, desfiguradas de sua origem étnica, não há

ampliação do seu repertório cultural, o que colabora para uma visão deturpada de si e do outro. Por outro lado, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural, acena para uma relação de respeito ao outro”. (DEBUS, 2007, p.268 apud BERNARDES; DEBUS, 2020, p.11).

### **3. A METODOLOGIA**

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa de natureza básica, qualitativa, descritiva e de cunho bibliográfico. Desse modo, buscou-se conhecer artigos desde 2017 que centralizam especificamente no tema ERER na educação infantil, utilizando-se dos sites; Scielo e Google Acadêmico como fonte de coleta de dados. Após a identificação dos artigos houve a análise das informações a se destacar os pontos principais de cada artigo para a apresentação desta pesquisa e, por conseguinte, a produção deste texto.

### **4. RESULTADOS**



Além de tudo que já foi exposto sobre o problema da invisibilidade do preconceito desde a educação infantil, a pesquisa resultou na análise de sete trabalhos, o que mostrou a necessidade de mais representações culturais nas escolas, e o aumento de obras as quais dialogam com a cultura afro-brasileira e temas da EREER no mercado editorial se deve não apenas pelo lucro, mas também em consequência do aumento de pesquisas dessa temática que cobram uma percepção mais atenta sobre o que as obras literárias transmitem às crianças. Outro ponto foi constatar o fato preocupante de haverem muitos profissionais da educação que tratam de forma generalizada as relações étnicas raciais e se importam mais com a competência de leitura do que com o conteúdo dessas leituras.

Pode-se perceber também que há poucas pesquisas que centralizam na temática EREER e educação infantil, sendo que prevalece em quase todos os trabalhos mais teoria do que a prática, além disso, notou-se haver pouco apoio a essas experiências que ocorrem na maioria das vezes de

formas isoladas. Ademais, os autores apontaram que as escolas devem formar grupos de trabalho e propor ações destinadas à valorização das diferenças num trabalho conjunto de professores e alunos, a darem importância às rodas de conversas, ao estudo de história, e às experiências multiculturais, incentivando o pensamento crítico nos indivíduos.

## **5. CONCLUSÕES**

Com esta pesquisa bibliográfica fica evidente a importância de trabalhos que enfatizam a existência do preconceito na escola, pois ao evidenciá-lo é possível combatê-lo. E também se pode perceber o uso da literatura como um relevante mecanismo para o ensino da diversidade cultural, entretanto o professor deve ficar atento ao seu uso pela presença de estereótipos ruins, como a discriminação implícita e explícita nos livros. Por fim, esses trabalhos apontam que é de suma relevância garantir a pluralidade nas representações culturais, em brincadeiras, canções que estimulem



as crianças a lidarem com as diferenças.

## AGRADECIMENTOS

De maneira especial, gratidão ao Ifes pela concessão da bolsa para a realização da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Amanda Basílio; ROSTAS, Márcia Helena Sauáia Guimarães. Direitos humanos e as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Educar Mais**, 2021, Disponível em:

<<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2079/1699>> Acesso em ago. de 2021.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina; DEBUS Eliane Santana Dias. Estado do conhecimento sobre a literatura na educação infantil e a ERER. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v.21, n.37, p.131-149, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2538>>. Acesso em ago. de 2021.

GÓES, Margarete Sacht; ROSA, Tatiana Gomes. Encontros com professoras (es): ensino da arte para as relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.1, p.1–13, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54031>>. Acesso em 19 de ago. de 2021.

MENDES, Ana Cleide Lima. Por uma infância sem preconceitos: Dialogando racismo sob olhares das crianças de uma escola municipal da Cidade de Ipirá, Bahia. **História do Brasil: uma compreensão antropológica, social, filosófica e política**. 2021. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/articulos/210303832.pdf>>. Acesso em ago. de 2021.

PESSANHA, Luciana dos Santos Jorge. O IMAGINÁRIO DA LITERATURA INFANTIL NA INCLUSÃO ÉTNICO RACIAL. **Revista Humanidades e Inovação**, 2021, v.8, n.34. Disponível em:

<[file:///C:/Users/USER/Downloads/5245-Texto%20do%20artigo-17069-1-10-20210503%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/5245-Texto%20do%20artigo-17069-1-10-20210503%20(2).pdf)>. Acesso em ago. de 2021.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 118-134, abr./jun. 2021. Disponível em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11085/8147>>. Acesso em ago. de 2021.

SILVA; Tarcia Regina; SANTOS, Ernani Martins. Ser menino negro: uma análise em livros infantis. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 46-61, abr./jun. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11087/8142>>. Acesso em ago. de 2021.



II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



## **PROCESSOS FORMATIVOS, LUDICIDADE E PRÁTICAS DOCENTES**



## A IMAGINAÇÃO SOCIODRAMÁTICA NO BRINCAR LIVRE: A CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIDADE A PARTIR DA ANTROPOSOFIA

Antônio Eustáquio de Oliveira Fam <sup>1</sup>

**Resumo:** O brincar livre é a essência da individualidade da criança em sua manifestação mais simples e pessoal. A imaginação de cada criança desenvolve-se a cada brincadeira e, também, no desafio de representar-se no gesto, ação e atitude. Dentro dessa perspectiva, brincar incorporando personagens e imaginações construídas socialmente dialogam com cada individualidade, trazendo conquistas e aspirações. Dentro de uma perspectiva bibliográfica, buscou-se explorar o quanto o comportamento de cada criança constrói-se a partir do contato da sua individualidade com o mundo pré-determinado socialmente. A busca pelo brincar livre e autônomo dialoga com a imaginação sociodramática de cada criança, desenvolvendo-se sua autonomia e a sua constituição, que é composta por corpo, alma e espírito.

**Palavras-chave:** Brincar Livre; Antroposofia; Autoeducação; Individualidade; Imaginação.

### 1 INTRODUÇÃO

O brincar na atualidade, dentro de uma perspectiva materialista, remete-se à aspectos consumistas, que controlam o quê e como deve-se ser praticado socialmente. Brincar tornou-se caro e com seu tempo determinado pelo mercado.

Entretanto, a criança, na sua natureza individual, traz consigo outros tipos de aspirações e desejos, que fazem parte do desenvolvimento da sua constituição humana. Por exemplo, a cada fase que a criança passa em sua vida terrena, ela vai adquirindo

informações que acrescentam para seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual.

Contudo, a criança está inserida em um contexto social pré-definido, onde as regras são bem delimitadas, onde conduzem as atividades e relações entre as pessoas. Nesse contexto, onde as relações sociais estão pré-definidas, o brincar está inserido, sendo desenvolvido a partir do contato dela com o mundo.

Dentro dessa perspectiva, delimita-se como objetivo entender como ocorre o desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança a partir do brincar

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). antonio.eustaquio.fam@gmail.com



livre, com inspiração simulatória do sistema afetivo-comportamental de experiências familiares e sociais. (GARVEY, 2015).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ser humano é um mundo complexo, com suas diferenças e individualidades. A partir das suas condições físicas, anímicas e espirituais (STEINER, 2012), ele ou ela vai explorando o mundo, e descobrindo sua essência. No entanto, a exploração do mundo é realizada de formas diferentes, de acordo com cada fase da vida, que difere em cada ato ou ação específica, como o “brincar” na infância.

Como salienta Lameirão (2007), o brincar é uma atividade que está intrínseca – inerente – a criança, e necessita de condições para que aconteça. Essas condições para que a brincadeira aconteça são externas, como o local e as pessoas envolvidas, e, também, internas, que é o envolvimento pessoal da criança com a brincadeira. Cada criança relaciona-se com a brincadeira ou com o brinquedo de forma diferente, a partir da sua

individualidade e maturidade. Assim, em cada fase da vida o ser humano responde a estímulos externos e internos de acordo com suas aquisições físicas, anímicas e espirituais.

No caso do brincar simulatório (GARVEY, 2015) ou sociodramático (CORSARO, 2002) o envolvimento pessoal da criança é baseado em suas experiências familiares e sociais. Quando a criança nasce, saindo do envoltório uterino da mãe para o mundo terreno, ela insere-se em uma realidade social pré-concebida e em constante mutação. As circunstâncias e acontecimentos que rodeiam as crianças são frutos de conquistas e lutas históricas, que trazem mensagens, signos e modelos sociais regulamentadores do cotidiano. A primeira experiência da criança é no seio familiar, com os costumes e modos de seus entes. Suas percepções e ações vão sendo moldadas de acordo com princípios que foram construídos temporalmente na família. No entanto, a individualidade da criança é presente em cada momento, formando sua essência. Segundo Steiner (2012), para

## II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



conhecer a essência de cada ser humano é necessário conhecer a natureza oculta do ser humano, além da sua concepção física. Dentro da antroposofia, o ser humano é visto além da sua constituição física, observando, também, seus corpos etérico, astral e o eu. O corpo físico é a composição orgânica humana, que está em constante relação com as leis da física. O corpo etérico é o plasmador do corpo físico, que proporciona os fenômenos do crescimento, da reprodução, dos humores, etc. O corpo astral é aquele portador das sensações, como as dores, prazeres, instintos e paixões. Por último, o “eu” que é único em cada ser humano, onde reside sua individualidade. (STEINER, 2012)

Com base nessa visão de constituição de ser humano, percebe-se que cada um ou uma desenvolve-se, mesmo inserido(a) em um contexto social pré-determinado, de acordo com sua individualidade. Essa individualidade é trazida às atividades lúdicas, onde cada pessoa contribui com suas diferenças e diversidades. Durante sua relação com as atividades na brincadeira, de forma livre e autônoma, a criança vai

desenvolvendo sua autoeducação, dentro da sua individualidade.

No brincar sociodramático, onde as crianças reproduzem de modo interpretativo os fatos presenciados e vivenciados, as liberdades e individualidades de cada um e uma proporcionam a riqueza de experiências. São interações oriundas de constantes emissões de sinais, signos e mensagens que foram sendo trazidas a partir do contato da criança com o seu meio familiar e social. Segundo Corsaro (2002), a reprodução da cultura de pares, nas brincadeiras sociodramáticas, contribuem para a cultura adulta na solução de acontecimentos. A criança brincando está constantemente ensinando ao adulto.

Kishimoto (2007) enfatiza que o brincar é uma poderosa força que proporciona mudanças na vida diária das pessoas. Para que a criança inicie o brincar é necessário ela adquirir expressões e saberes que são originários do seu convívio social. O brincar é capaz de desenvolver importantes habilidades nas pessoas, dando suporte para que cada um e uma responda aos eventos



e anseios sociais que estão inseridos(das).

A partir do contato da criança com o mundo, com a observação dos exemplos, tudo é desenvolvido de forma simulada, sociodramática, na atividade lúdica – no brincar livre com autonomia.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

A pesquisa baseou-se em um estudo exploratório da bibliografia sobre os temas “brincar” e “antroposofia”. Segundo Gil (2002) as pesquisas bibliográficas são baseadas em materiais que já foram elaborados, como livros, artigos científicos, resumos, etc. Segundo ele, a vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato do investigador explorar uma grande gama de assuntos e fenômenos que foram escritos.

Com base nesse tipo de metodologia de pesquisa, buscou-se explorar autores e autoras que discutem a importância do brincar no desenvolvimento individual e autônomo da criança.

Foi utilizado como levantamento bibliográfico as plataformas Periódicos

da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo, Google Acadêmico e a Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizou-se as obras de Rudolf Steiner que trabalham a pedagogia Waldorf e a constituição humana.

De posse de livros, artigos e resumos expandidos encontrados na pesquisa, foi realizado uma filtragem do conteúdo, autores e Qualis de cada texto para a construção da presente pesquisa.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O brincar é a essência da infância. Está intrinsecamente relacionado com o movimento na criança, com seu desenvolvimento cognitivo e corporal. Segundo Steiner (2012), esse desenvolvimento é paulatino, de acordo com cada fase na vida da criança/adolescente, sendo dividido em setênios. No primeiro setênio, idade do nascimento até os 07 anos de idade, a criança relaciona com o mundo através da imitação e a partir do exemplo. No segundo setênio, existe o envolvimento



a partir das ideias e da veneração das autoridades físicas e espirituais. Já, no terceiro setênio, há o envolvimento do adolescente com o mundo a partir do contato com o pensar, do intelecto.

O primeiro setênio é de grande importância para o entendimento do brincar sociodramático, pois a criança relaciona com o mundo através dos exemplos que são palpáveis e visíveis na sua vida. A partir dos exemplos e da sua observação, a criança relaciona-se com esse mundo através da imitação. Segundo Steiner (2012), o que acontece de exemplo no mundo físico a criança cria vínculo e realiza a sua imitação.

Por esse motivo, é necessário que os exemplos, acessíveis a presença da criança, sejam produtivos para sua formação individual e social.

No brincar livre, a criança representa o seu vínculo com os acontecimentos sociais a partir da sua resposta durante o brincar, criando situações e falas que fazem-de-conta (CORSARO, 2002). É importante salientar que situações que, também, trazem desconforto emocional para a criança é representado nas situações lúdicas.

A imaginação da criança é desenvolvida em situações que são provenientes de contatos com familiares e com a sociedade. A individualidade é o recurso peculiar de cada ser humano em promover respostas as situações que são postas no seu caminhar terreno. Cabe cada adulto observar e compreender os sinais, falas e signos que são oriundos da atividade lúdica que a criança está inserida; o brincar é uma atividade que vai além do simples correr, caminhar, jogar ou cantar – é a forma de expressão mais essencial que a criança pode desenvolver a partir do seu contato com o mundo físico, anímico e espiritual.

## **5 CONCLUSÕES**

O brincar livre é a auto expressão da criança em sua relação com o mundo. É a sua particularidade sendo autônoma durante uma atividade que é intrínseca a sua fase da vida. A partir da sua individualidade, com suas potencialidades, diferenças e diversidades, ela relaciona com os acontecimentos que vão originando nas situações do seu contato a sociedade. Nesse processo de relacionamento



com as situações do mundo físico, a criança desenvolve o seu aprendizado com base na autoeducação, conhecendo e construindo concepções individuais.

As representações sociodramáticas, com ocasiões do faz-de-conta, materializa-se em brincadeiras que são simuladoras das realidades que foram presenciadas no contato com o mundo adulto. Porém, com uma resposta proeminentemente salutar, com resultado da relação sadia da criança com o mundo, com seus pares e com os adultos.

É importante entender o que a criança transmite em suas falas e gestos durante o ato do brincar livre, pois, muito contribuem para a construção de

sociedades mais livres e autônomas, trazendo soluções que fogem da concepção materialista que é defendida pela ciência moderna.

## REFERÊNCIAS

- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.
- GARVEY, C. **A brincadeira**. A criança em desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Apresentação ao projeto: Brincadeiras para crianças de todo o mundo**. São Paulo, 2007.
- LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando! Quem educa?** Editora João de Barro, São Paulo: 2007.
- STEINER, Rudolf. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 5. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.



## O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Wésley Mageski da Silva <sup>1</sup>

**Resumo:** O novo paradigma educacional, trouxe uma preocupação recorrente entre especialistas e profissionais da educação quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação-TICs no processo de ensino e aprendizagem inseridas no contexto das atividades pedagógicas não presenciais-APNPs na modalidade do ensino remoto e híbrido adotadas nas escolas públicas e privadas do Brasil previstos na Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB e por meio da base nacional comum curricular-BNCC que normatiza a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação básica. Os recursos tecnológicos aliados à educação mostraram uma forte tendência para uma nova realidade pós-pandemia, a era da educação digital que trouxe uma novidade para a grande maioria da população brasileira. O uso das TICs como meio de apoio ao desenvolvimento educacional surge na possibilidade de adequação na construção de novos saberes, despertando raciocínio rápido e multitarefa para um novo modelo de ensino. O avançado, tornou-se básico e indispensável para dirimir as eventualidades da pandemia que ainda ameaça plenamente as atividades presenciais. O novo paradigma educacional visa alinhar, ajustar e adaptar os novos recursos a uma práxis educativa que visa aproximar a realidade virtual das atividades presenciais do ambiente escolar, tão importantes para a consolidação de novos saberes como veremos na teoria sociointeracionista, freiriana, nas concepções e na história da educação a distância. Contudo, nosso objetivo final se resume em apresentar as principais tecnologias de informação e comunicação, objetos de aprendizagem e softwares educacionais.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais. Ensino e Aprendizagem. Leitura e Escrita.

### 1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos mudanças significativas na sociedade contemporânea com o processo de globalização e o desenvolvimento tecnológico alterando a maneira como ensinamos, aprendemos e produzimos no mundo do trabalho de forma célere.

O uso das tecnologias de comunicação e informação-TIC tornaram-se um imperativo para uma nova era digital que compõe uma sociedade cada vez mais influenciada pelos avanços e descobertas tecnológicas, otimizando o acesso a vários ambientes e segmentos da sociedade pós-industrial.

Com o advento da pandemia, o sistema educacional precisou adaptar-se a uma

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia. Centro Universitário UNINTER. [wmageski@gmail.com](mailto:wmageski@gmail.com)





nova realidade educacional com o uso das tecnologias de informação e comunicação-TIC que se tornaram indispensáveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais-APNP.

O novo paradigma educacional trouxe uma nova realidade para a práxis pedagógica com o uso das TIC, que foram inseridas no contexto das atividades pedagógicas não presenciais-APNP no período pandêmico, e estão previstas tanto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB, como na base nacional comum curricular-BNCC. O uso das TIC como meio de apoio ao desenvolvimento educacional surge da possibilidade de adequação na construção de novos saberes, despertando raciocínio rápido e multitarefa para um novo modelo de ensino. O avançado tornou-se básico e indispensável no contexto do novo paradigma educacional, visando aproximar a realidade virtual das atividades presenciais.

Porém a escola ainda carrega as marcas de uma sociedade industrial e, dessa maneira, encontra-se em

dessintonia com as práticas laborais e o ambiente de trabalho característicos de nossa época. Inviabilizando que novos modelos e recursos se ajustem as práticas de uma nova era digital.

Os jogos digitais no contexto educativo, denominados de jogos sérios, alinhados a uma práxis pedagógica, podem trazer uma série de benefícios no processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos fazem parte das TIC e são conhecidos como objetos de aprendizagem-OA.

A estrutura de um jogo permite aquisição de solução de problemas, superação de desafios, ordem, disciplina, liderança, interação, engajamentos, entre outros que bem conduzidos e elaborados de forma pedagógica colaboram na assimilação de novas competências e habilidades educacionais essenciais ao novo modelo social.

O jogo é um ótimo objeto de aprendizagem, pois com ele você pode estimular os estudantes na construção de suas aprendizagens por meio de seu potencial lúdico. Além disso, a possibilidade de acessar um jogo por



um celular ou computador faz com que o acesso ao mesmo seja bastante amplo e versátil.

O novo modelo educacional propõe o desenvolvimento de raciocínio lógico e multitarefa, isto é, uma formação geral e básica para desempenha vários papéis nos vários segmentos sociais.

No objeto de aprendizagem dos jogos sérios encontramos essas duas competências inerentes a uma nova era digital.

A metodologia aplicada levou em consideração as características e procedimentos da pesquisa bibliográfica e qualitativa, se apropriando de referenciais teóricos para o desenvolvimento deste artigo.

A pesquisa começou analisando duas hipóteses que nortearam a sua elaboração - a primeira sobre a normatização do uso das TIC no contexto educacional e a contribuição dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O novo paradigma educacional, imposto pela pandemia, descortinou uma série de recursos tecnológicos que estavam distantes da realidade do contexto das salas de aula no processo de ensino e aprendizagem. As TIC como são chamadas, são ferramentas que oportunizam auxiliar tanto o professor quanto o estudante no seu desenvolvimento cognitivo e instrumental.

Vivenciamos uma era em que os recursos tecnológicos despontam em vários segmentos da sociedade e podem contribuir para uma nova era, democratizando o acesso ao ensino.

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão à cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes



deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999, p. 15)

Sendo assim, iremos apresentar o extrato de alguns referenciais teóricos no campo da educação e tecnológica para fundamentação e legitimação dos recursos propostos.

## 2.1 INTERAÇÃO E LEITURA

Encontramos nas contribuições dos clássicos da educação dois teóricos que possibilitam uma abordagem contemporânea de suas contribuições e descobertas que auxiliam na fundamentação dos objetos de aprendizagem na práxis educativa: Vygotsky e Paulo Freire.

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, ou seja, a aprendizagem é uma experiência social mediada por instrumentos e signos, como o pensamento e a linguagem. A interação social é a origem de todo processo de desenvolvimento cognitivo, é o meio pelo qual cada um estabelecesse sua concepção do mundo, dando sentido a sua existência.

Para compreender este processo, iremos estruturá-lo de forma didática. O

pensamento e a linguagem possuem duas funções distintas, porém, que estão em um determinado momento do desenvolvimento filogenético e ontogenético paralelos que se entrecruzam pelo caminho. A linguagem possui o intercâmbio social, tendo a função de comunicação enquanto o pensamento com a função generalizante, isto é, instrumento do pensamento. Estas duas vertentes correspondem as duas funções específicas da linguagem. Antes de fundir a linguagem e o pensamento, eles passam por dois processos distintos, a saber: fase pré linguística do pensamento e a pré-intelectual do pensamento. Portanto, partir da interação, é que a criança passa a ter um salto qualitativo de desenvolvimento linguístico, a sua fala passa a ser intelectualizada e o seu pensamento passa a ser verbal é nesse momento que temos a fusão do pensamento e da linguagem por meio da interação social.

“O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 45).



Ainda para Vygotsky, o desenvolvimento acontece de fora para dentro, da interação social para as dimensões psíquicas do ser, o que mostra a importância das interações sociais para o desenvolvimento do pensamento intelectual da linguagem.

Alinhado as dimensões sociais do ser e sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo, encontramos as contribuições do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, por meio da consciência crítica e transformação do mundo.

Segundo Freire (1989, p. 25): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. É impossível decodificar os códigos sem antes saber o sentido e o significado que a imagem reflete no pensamento de quem lê o mundo, de quem lê a realidade a sua volta, de quem consegue ver além dos símbolos, e compreende a dimensão extraordinária que a realidade permite. Em toda sua obra, Paulo Freire se dedica a libertar a mente da opressão e os olhos da escuridão. É necessário ver a luz da razão para que sejamos conscientes da nossa missão e do nosso papel como sujeitos

atravessados que somos por nossas realidades. Compreender essa realidade é primordial para que o sentido se estabeleça no entusiasmo de quem ler e não apenas enxerga, mas percebe o significado que cada imagem possui. Por isso a tônica de que o ato de estudar implica sempre no ato de ler. O confronto entre opressor e oprimido nos convida de uma forma angustiante e libertadora pensar o cenário educacional de uma forma crítica, persuasiva, ética e responsável. Freire não apenas propõe uma análise crítica do contexto da educação brasileira, mas também sugere uma revolução racional a fim de despertar tanto no opressor como no oprimido uma consciência libertária, desprovida de questões ideológicas e partidárias, uma práxis ética pedagógica política e epistemológica democrática.

No contexto geral de suas obras, Freire sempre pretendeu integrar a leitura da palavra à leitura do mundo.

“Lê-se a palavra e se aprende a escrever como consequência de quem tem a experiência do mundo e de estar em contato com este e em condições de mudá-lo” (FURIM, 2019, p. 5).

Por fim, compreender que o desenvolvimento cognitivo são práticas



que se complementam por meio da interação social, e não apenas nos livros ou nos recursos tecnológicos. Ela está no mundo, nas ruas e avenidas, impregnado de símbolos, códigos, gestos, sentimentos, movimentos que falam por si próprio. "Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele", (MARTINS, 2003, p. 23).

## 2.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Quando falamos das tecnologias de comunicação e informação-TIC, estamos falando também do uso dos objetos de aprendizagem-OA, que se "constituem qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem", (WILEY, 2000, p. 25). Os objetos de aprendizagem são uma evolução dos artefatos primitivos que auxiliavam na aprendizagem e na compreensão do mundo tornando-se dinâmico e intuitivo todo processo de conhecimento, assim como a lousa, os livros, cadernos, o ambiente da sala de aula.

"Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar

para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva". (BRASIL, 2018, p. 9).

O uso desses objetos de aprendizagem encontra-se amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de cada componente curricular, no sentido de proporcionar e contribuir com uma educação integral do aluno. Refletir sobre a usabilidade das TIC como recursos de apoio ao docente é pertinente e necessário, uma vez que, com as TIC é possível planejar práticas pedagógicas que despertem o interesse do aluno, favorecendo seu aprendizado, por meio de um ensino contextualizado e significativo (GOMES, 2019, p. 4).

Não é apenas uma mudança de metodologias, mas de visão, de paradigmas que precisam ser superados pela nossa compreensão do mundo e do processo de informação cada vez mais à frente do nosso tempo



e muitas vezes de nossas descobertas e compreensão.

### 2.3 O USO DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Os jogos digitais, também conhecidos como jogos sérios, estão inseridos no novo paradigma educacional da era digital. Contrariando quem pensa que o uso de jogos no processo educativo é algo novo, engana-se. Desde a antiguidade os jogos já eram considerados importantes ferramentas para estimular o aprendizado. Filósofos como Platão (427-347 a.C.), Comenius (1592-1670), utilizavam e defendiam a utilização dos jogos no processo educativo.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORAN, 2015, p.15).

A utilização dos jogos como ferramenta de aprendizagem teve seu início nos Estados Unidos, na década de 50, com

o propósito de treinar executivos da área financeira. Chegando ao Brasil na década de 80 (SOUZA, 2005).

Segundo a pesquisa desenvolvida pela Game Brasil (2020), que traça o perfil demográfico, sociocultural e comportamental dos usuários de jogos digitais no país, revela que 72% dos brasileiros entrevistados são usuários de jogos digitais, sendo que a maioria 51,5% são mulheres. A faixa etária dos usuários que se dedicam de 4 a 5 horas por dia jogando, varia entre 16 a 29 anos. O Brasil é o segundo maior mercado da América Latina em jogos digitais, ficando atrás apenas do México em vendas. O número de jogadores ou gamers brasileiros é de mais de 45 milhões, estando, portanto, entre os três maiores do mundo.

Com tantos gamers no país, o uso dos jogos digitais voltados ao aprendizado, começa a ganhar relevância no que se refere a educação básica e profissional, com o desenvolvimento de ferramentas que estimulam o aprendizado de forma interativa, lúdica e dinâmica.

A tecnologia está presente em todos os ambientes, é natural que tenhamos uma interação cada vez maior com os



recursos tecnológicos, tornando uma ferramenta cada vez mais importante na formação e transformação cultural e social.

Pensando na educação básica, segundo Menezes (2003, p.46), “os jogos digitais possuem desafios a serem vencidos através de um conjunto amplo de regras e vários objetivos a serem cumpridos”, estimulando áreas importantes do cérebro no processo cognitivo de aprendizagem. Como no planejamento e tomada de decisões, liderança, interpretação de dados, resolução de problemas, trabalho em equipe, memorização, percepção, entre outras habilidades. O jogador desenvolve capacidades de explorar, experimentar, aprimorar sua imaginação e estimular sua curiosidade, desenvolvendo a aprendizagem através de descobertas (FERNANDES, 2010, p.45).

Os jogos digitais medianizados por uma proposta educacional têm a “capacidade de facilitar o aprendizado de várias áreas do conhecimento” (SAVI, 2018, p. 83), e “sua utilização deve estar inserida em um contexto que oriente o processo, através da

interação, da motivação e da descoberta” (PRIETO et al., 2005, p. 10).

Como vimos o uso dos jogos digitais como recurso educacional potencializa capacidades e habilidades, além de promover o raciocínio e reflexão, sendo de fundamental importância para a consolidação de práticas educacionais pertinentes ao pleno desenvolvimento cognitivo e motor do estudante.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A metodologia aplicada levou em consideração as características e procedimentos da pesquisa bibliográfica e qualitativa, se apropriando de referenciais teóricos para o desenvolvimento deste artigo. (BOAVENTURA, 2004; KOTHARI, 2004; GIL, 2010; PERDIGÃO, HERLINGER, WHITE, 2012).

Começamos nossa análise por meio dos referenciais teóricos da educação, a teoria sociointeracionista e freiriana. Ambas se relacionam compreendendo que o desenvolvimento cognitivo se estabelece por meio da interação social. Enquanto Vygotsky apresenta sua concepção filogenética e ontogenética desse processo, Freire



apresenta as questões ligadas a linguagem social, consciência, formação do pensamento crítico e da autonomia.

Na legitimação para o uso das TIC como recurso educacional recorremos as instruções normativas da Lei 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos do Ministério da Educação que normatiza e orienta os processos educativos em todo território nacional.

Por último, retornamos aos referenciais teóricos sobre o uso das TIC, em especial, o uso dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Encontramos nas teorias clássicas da educação, sociointeracionista e freiriana, elementos satisfatórios que contribuem para o entendimento de que o desenvolvimento da aprendizagem é estabelecido por meio da interação social, que ocorre de fora para dentro, e que este processo precisa fazer sentido, ocupando seu lugar como agente transformador da realidade, por meio da autonomia e do pensamento crítico. Em paralelo aos estudos

apresentados, o uso dos jogos digitais como medianizados pela práxis pedagógica contribui para o pleno desenvolvimento dos processos cognitivos e motor, potencializando competências e habilidades no contexto do ensino e aprendizagem.

#### **5 CONCLUSÕES**

Considerando que somos o segundo maior mercado do mundo em jogos digitais, e que o período pandêmico trouxe um novo paradigma educacional que encontra-se alinhado à sociedade da informação, o uso das TIC no contexto da sala de aula é um imperativo indispensável para o novo modelo de educação previsto em Lei de uma era digital que a sociedade contemporânea almeja, com objetivo de promover um desenvolvimento integral do ser humano.

#### **AGRADECIMENTOS**

A comissão organizadora do II Seminário de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo-Ifes – Campus Venda nova do Imigrante por oportunizar um espaço de promoção de pesquisa, estudo e tecnologia à comunidade científica.





## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FERNANDES, N. Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem, 2010.

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf>. Acesso em 28 nov. 2020

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FURIM, Mara Mone Ferreira Soares. LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA EM PAULO FREIRE. Sobre(vivências) de professoras e professores, [s. l.], v. 6, ed. 10, 8 ago. 2019.

GOMES, Roberta Martins Mendonça. Objetos de aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos para o ensino. [S. l.: s. n.], 2019.

KALINKE, Marco Aurélio. Para não ser um Professor do Século Passado. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

MENEZES, C., Desenvolvimento de Jogos Digitais como Estratégia de Aprendizagem, 2003.

[http://proa13b.pbworks.com/f/proa13\\_desenvolvimento\\_de\\_jogos\\_digitais\\_como\\_estrategia](http://proa13b.pbworks.com/f/proa13_desenvolvimento_de_jogos_digitais_como_estrategia)

[\\_de\\_aprendizagem.pdf](#)> Acesso em 29 ago. 2020

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2017. 15 p. v. 1. ISBN 978-85-308-0996-6.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PRIETO, Lilian Medianeira et al. Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. Revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.1-11, maio 2005. Disponível em: [http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a6\\_seriesiniciais\\_revisado.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a6_seriesiniciais_revisado.pdf). Acesso em 28 set. 2020.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em<<http://www.josesilveira.com>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

SAVI, R e ULB, Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios, 2008.

<<https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14405/8310>> Acesso em 28 set. 2020.

SOUZA, A de M, A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões, 2005. Petrópolis, RJ.

WILEY, David. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), The Instructional Use of Learning Objects, 2000. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 04 de setembro de 2020.



## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÃO SOBRE UMA PROPOSTA FORMATIVA BASEADA NAS MEMÓRIAS E SABERES DE UMA COMUNIDADE CAMPESINA**

Ana Paula Pereira Santos Sérvulo <sup>1</sup>  
Charles Moreto <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo refletir como as memórias e saberes populares do campo podem ser entrelaçados à formação continuada de professores contribuindo no papel pedagógico da escola. Apresentamos o resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida na comunidade campesina de Rio Claro, município de Guarapari / ES e nas escolas que atendem à demanda discente nesta localidade. A reflexão sobre as perspectivas apresentadas pelos professores que atuam na escola do campo Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Alberico Lantiman, que contempla parcialmente os resultados da pesquisa vinculada ao Mestrado em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Metodologicamente, investimos em pesquisa qualitativa baseada em entrevistas, utilizando como instrumento o questionário semiestruturado e diário de campo. Para base teórica, utilizamos autores como Arroyo (1999, 2000, 2007), Caldart e Molina (2004), Freire (1980, 1996, 2007) e Minayo (1992, 1994) e Santos (2009). As análises iniciais desvelaram que voltar o olhar para a formação continuada dos docentes que atuam nas escolas do campo é um exercício reflexivo, contínuo e indispensável que contribui na construção de novos conhecimentos na qual possibilitaria adoção de práticas educativas e emancipadoras pautadas na valorização dos saberes que permeiam as vivências de seus discentes. Concluímos que a proposta de uma formação que contemple os saberes presentes na comunidade campesina foi considerada relevante pelos docentes, reconhecida como um aspecto inédito quando comparada aos processos formativos que compõe a caminhada pedagógica dos mesmos.

**Palavras-chave:** memórias; saberes do campo; formação continuada docente.

### **1 INTRODUÇÃO**

A formação docente ganha destaque quando o assunto é a relevante

contribuição para a educação brasileira. As inúmeras mudanças históricas, culturais, políticas e sociais

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes *Campus* Vitória. [anapaulaserv@gmail.com](mailto:anapaulaserv@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes *Campus* Santa Teresa. Docente Permanente do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Ifes *Campus* Vitória. [charlesmoreto@gmail.com](mailto:charlesmoreto@gmail.com).



ocorridas na sociedade sinalizam para a necessidade de processos formativos que colaborem com o docente na construção do conhecimento necessário para superar os desafios do campo de atuação e, conseqüentemente, proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade de cada aluno.

Neste artigo abordaremos de forma mais específica a formação de professores que atuam em escolas do campo, numa perspectiva dialética-reflexiva. Teceremos considerações a partir dos dados que fundamentam nossa pesquisa de Mestrado. Nosso objetivo é refletir *como as memórias e saberes populares da comunidade de Rio Claro, Guarapari/ES, entrelaçadas à formação continuada de professores contribuem no papel pedagógico das escolas do campo.*

Ao desenvolvermos a pesquisa, entendemos que a Educação do Campo quando comparada a outras modalidades educacionais tem um desafio ainda maior devido as peculiaridades que a permeia e os sujeitos envolvidos neste processo.

Propomos através deste estudo uma reflexão sobre a formação docente que contemple não apenas os currículos, mas também dialogue diretamente com as memórias e saberes campestinos, abarcada em pressupostos teóricos metodológicos que forneça bases epistemológicas nas quais visem humanizar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a educação campestina seja atravessada pelo conhecimento não científico mas orgânico, inerentes aos modos de vida dos discentes, preservando suas identidades, saberes e culturas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Deste modo iniciamos o processo de construção de nossa reflexão pautado em estudos bibliográficos dos seguintes teóricos: Paulo Freire (,1980, 1996,2007), Caldart e Molina (2004), Miguel Arroyo (1999, 2000) Boaventura de Sousa Santos (2009) e alguns interlocutores que corroboram para a elucidação do diálogo teórico juntamente as deliberações que regulamentam e orientam a Educação do Campo.



O aporte teórico supracitado nos conduz em uma reflexão na perspectiva crítica, clarificando acerca de processos formativos inerentes a realidade do campo e suas peculiaridades, nos quais culminem em uma aprendizagem significativa para o discente, valorizando seu contexto de vida e os saberes nela compreendidos.

A esse respeito, Arroyo pontua:

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria. (ARROYO, 2000, p. 14).

O referido autor expõe o pensamento de Freire que, em tom assertivo, defende práticas educativas que valorizem os sujeitos e seus contextos, neste caso, o homem do campo. Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, comedido em uma concepção humana e didática assimilada ao saber ser e o saber fazer, na qual defende a ideia que o docente tem que ensinar como o discente aprende, utilizando para isso,

seu modo de vida no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em defesa de uma educação popular humanizadora, Apple e Nóvoa complementam.

O objeto de ensino são os conteúdos significativos relacionados com os contextos vivências/existências dos educandos. A apreensão de novos conhecimentos é facilitada pela relação comunicacional dialógica que estabelece entre todos os participantes no processo. A concepção de Paulo Freire que se insere neste enquadramento teórico é por si designada por educação dialógica, problematizadora, libertadora, conscientizadora e visa à utilização mais racional dos recursos da Natureza e a construção de uma realidade social mais justa (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 124).

Na educação do campo, o dialogismo, a problematização e as práticas libertadoras devem compor as propostas pedagógicas que orientam o ensino, pois a formação social de sujeitos críticos e transformadores de seus mundos esta intrinsecamente ligada ao processo educativo, no qual a formação docente tem uma participação direta e relevante para que tal realidade se estabeleça.

**A educação do campo e formação docente.**



As formações docentes das escolas do campo parecem não distinguirem os sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem e nem as necessidades reais de aprendizado. São originadas da sistematização educacional destinadas a estudantes homogêneos, não considera as peculiaridades presentes nas vivências e saberes do campo, requerendo mudanças.

Para a transposição deste cenário, é fundamental a constituição de políticas públicas eficientes de cunho emancipatórias. De acordo com Caldart:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de trabalho, a fim de garantir que os leitores consigam interpretar corretamente os resultados ou utilizar as informações para reproduzir o estudo. Apresentam-se apenas as metodologias que darão sustentação aos resultados e às conclusões. Em alguns casos, pode-se subdividir esta seção em tópicos de modo a facilitar a leitura e a identificação de aspectos metodológicos específicos do trabalho em questão. (CALDART, 2012, p. 259).

Entendemos que como um dos frutos resultantes das políticas educacionais, a formação docente, embora não

privilegie todos profissionais que dela demandam, é capaz de contribuir em consideráveis mudanças.

O direito à educação no e do campo é muitas vezes confundido como benesse, deixando de ser reconhecido pelos discentes na sua essência e também como fruto de engajamentos dos movimentos sociais, tal equívoco fortalece as políticas públicas que não visam uma educação pautada nos sujeitos que vivem da terra e para terra, desvalorizam as peculiaridades destes povos que parecem invisíveis constitucionalmente.

O Decreto Presidencial n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que rege e orienta a educação campestina, garante o direito a uma educação pautada na diversidade do campo e tem como um de seus princípios “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (Art. 2º). Mas a efetivação de tal ação é longínqua, ao refletimos sobre o ensino ofertado, percebemos que é “tão distante quanto o campo da cidade”.



Este distanciamento poderia ser menos impactante com propostas e efetivação de formações para os professores do campo mais humanizadoras, constantes e permanentes, esta última possui extrema relevância, pois de acordo com Freire “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

O pensamento do autor se equaliza com o Decreto que orienta, em seu Art. 2º, Inciso III:

III desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. (BRASIL, 2010. p.2).

Trazer o campo para as salas de aula enriqueceria as práticas, resultariam em um ensino significativo, proporcionaria emancipação social e contribuiria para a um ensino de qualidade.

A realidade vivenciada nas escolas do campo aponta para uma dicotomia, entre currículos praticados e legislação.

No que se refere a educação campesina, explanar sobre as formações continuadas docentes geradoras de práticas significativas é um ato político e ético, essencial para a formação crítica do aluno suas responsabilidades.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

A partir do exposto, é primordial que os professores do campo se aperfeiçoem profissionalmente, para que o reflexo deste se torne perceptível em suas práticas cotidianas, contribuindo



diretamente com toda comunidade escolar, pois suas ações repercutirão além dos muros das escolas,

disseminando o conhecimento que transforma e emancipa.

### **Memórias e saberes na Formação Docente.**

A formação docente campesina demonstra a indispensabilidade de dialogar diretamente com as memórias e saberes do campo, pois os mesmos são potenciais educativos orgânicos inerentes à vida cotidiana do educando, são capazes de revelar fatos que, inseridos nas práticas educativas, resultaram em um aprendizado significativo, construindo assim um novo modelo docente? Como expõe Freire e responde nas entrelinhas tal indagação.

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 2007, p.101).

É desafiante pensarmos em uma educação problematizadora estabelecendo suas relações com o mundo, como defendia Freire (1980),

principalmente quando o foco é educação do campo, que aponta para uma tarefa árdua, mas passível de ser efetivada por meio de uma formação dialógica que valorize a história da comunidade, formada por “histórias e memórias” de seus sujeitos. De acordo com Freire:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 2007, p. 102).

Muitas vezes, a educação ofertada no campo, não contextualiza a vida daqueles sujeitos que estão em sala de aula almejando aprender. Mas, será que é possível aprender de forma significativa, como propõe a legislação, diante de conteúdos tão distantes das vivências?

E o que dizemos dos saberes rurais/culturais desprezados pela educação? A fusão destes conhecimentos atravessados no processo de ensino formaria outros perfis de discentes, construídos a partir



de um conhecimento verdadeiro, orgânico, menos abstrato partindo do concreto. Deste modo, a educação problematizadora nas escolas *transicionaria* de “utopia” para de mais um desafio educacional superado.

Cientes de toda a discussão que envolve os conceitos de educação rural e educação do campo, é possível verificar que a educação rural se reflete na escassez de práticas educativas que promovam transformações diante o olhar que o aluno possui da realidade vivenciada, ocasionando a negligência da escola em sua função fundamental, que é a transformação social do aluno e da sociedade em que ele vive. A esse respeito, Souza e Meireles corroboram:

Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana (SOUZA E MEIRELES, 2014, p. 72).

A esse respeito e iniciando nosso percurso metodológico, uma análise do currículo da Escola Municipal de Ensino

Infantil e Ensino Fundamental I José Alberico Lantiman, localizada na comunidade rural Rio Claro, no município de Guarapari, locus de nossa pesquisa, nos mostrou que os saberes da terra, do campo e locais não estão previstos explicitamente como conteúdo a serem articulados no ensino e inseridos nas práticas pedagógicas, sinalizando para a relevância das formações docentes que contribuam nas práticas educativas resultando em aprendizado significativo, emancipatório e transformador.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Diante da reflexão tecida e aportada nos estudos bibliográficos, levantamos a seguinte questão: como as memórias e saberes campesinos presentes na comunidade de Rio Claro contribuem para o trabalho pedagógico da escola?

Tomamos como lócus de nossa pesquisa a EMEIEF José Alberico Lantiman.

A referida instituição de ensino atende a cerca de 101 (cento e um) alunos divididos entre os turnos matutino e vespertino. O corpo docente é formado





por 07 (sete) professores que foram os participantes de nossa pesquisa.

Adotamos a pesquisa qualitativa como metodologia de nosso estudo, pois de acordo com Minayo (1994), este método não reduz os processos e fenômenos a quantificação.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

Baseado nas considerações da autora, adotamos o questionário semiestruturado como instrumento de pesquisa, por entendermos que seria capaz de nos aproximar dos conceitos estabelecidos em relação à pesquisa qualitativa e dos objetivos do nosso estudo, permitindo-nos captar diversos significados a serem complementados com o diário de campo outro relevante instrumento.

Nosso questionário foi elaborado contendo 12 (doze) perguntas, visando conhecer o perfil dos docentes desta

instituição de ensino e suas perspectivas em relação à formação docente, assim como suas necessidades de aperfeiçoamento diante das dificuldades pedagógicas cotidianamente enfrentadas.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados que originaram as informações obtidas, demonstraram a participação de 100% do corpo docente na pesquisa, conduzindo-nos a análise que discorre.

Nosso estudo desvelou a heterogeneidade dos docentes em relação a formação inicial, evidenciando que as formações continuadas engessadas não atendem suas especificidades na integralidade. Ao voltarmos nosso olhar para educação do campo e seus inúmeros desafios, nos deparamos com a complexa necessidade formativa que valorize os saberes do campo atendendo as reais necessidades educativas dos alunos que vivem na zona rural.

As legislações educacionais que regulamentam a Educação do Campo,



possui em suas entrelinhas propostas que aparentemente se aproximam das necessidades educacionais do discente campesino, mas ao analisarmos as práticas docentes em sala de aula constatamos que estão distantes em termos legislativos, mas estão alinhadas com o currículo da escola, caracterizando uma incoerência de objetivos educacionais, sociais e humanos.

Refletindo em uma proposta de formação continuada que adote os saberes da comunidade entrelaçados ao currículo, sinaliza para quebra de paradigmas e práticas pedagógicas ultrapassadas, frutos de uma educação tradicional.

A valorização do campo a partir da educação, inserindo práticas educativas transformadoras e emancipadoras a partir de formações docentes diferenciadas, se apresenta como uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas e significar a aprendizagem dos alunos. A flexibilidade demonstrada pelos docentes em relação participarem de formações que ampliem seus conhecimentos e aperfeiçoem suas

didáticas é um excelente indicador de não resistência a novas construções educativas.

## **5 CONCLUSÕES**

A escola lócus de nosso estudo se mostrou acessível para uma educação significativa que valorizes os sujeitos envolvidos no processo educacional e sua comunidade, mas a escola não consegue se desconstruir e reconstruir sozinha. Muitos fatores implicam para as mudanças que almejamos ver na educação do campo, levando-nos a refletir que a formação continuada é só o início de uma mudança num movimento constante, progressivo e q e revolucionário diante tantas lutas

A reflexão-crítica de nosso estudo aponta como positivo o diálogo entre formação, memórias e saberes campesinos. É algo possível e realizável através de formações docentes sinalizando para uma educação humanizadora que empodere os sujeitos, fortaleça os vínculos dos alunos com suas ancestralidades entrelaçados a cultura local.

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

27/09 a 01/10



Outra contribuição para a escola e comunidade é a preservação das suas histórias, adotando-as como mediações didático-pedagógicas no processo de ensino. Nesta perspectiva, a maior vitória em relação aos desafios é a formação crítica dos alunos transformando-os em agentes atuantes na preservação e propagação das manifestações socioculturais presentes em suas vivências.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS** pelo cuidado, força e resiliência, ao lfees por me permitir a realização de um sonho e ao meu orientador Charles Moreto por acreditar em mim e na nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael. I.; NÓVOA, Antônio; FREIRE, Paulo. Política e Pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

ARROYO, Miguel G. Currículo, **Território em Disputa**. Editora Vozes. Petrópolis, 2011.

ARROYO, Miguel. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 361-367, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI**. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Presidência da República. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612>>

CALDART, R. **Movimento Sem Terra: lições de pedagogia**. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo. Professora Sim; Tia Não - Cartas A Quem Ousa Ensinar. **São Paulo. Olho d'Água 2007**.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (coords.). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

KOLLING, E. J. et al. **Educação: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Principais problemas e desafios da educação do**

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



**campo no Brasil e no Paraná.** In: Cadernos temáticos: educação do campo. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs).

**Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html>>. Acesso em 15 mai.de 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. **A forma da Outra Beira: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas.** In: Desafios e perspectivas

II SEMINÁRIO de 2021  
**Humanidades**  
27/09 a 01/10



Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p.25).<sup>1</sup>

Sigamos na luta!

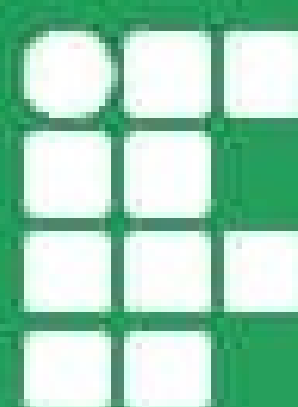
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

# II SEMINÁRIO de 2021 Humanidades

Neabi  
Núcleo de Estudos  
Afro-brasileiros e Indígenas



INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo  
Campus Venda Nova do Imigrante