

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA DE SOUZA TERRA DE MARTIN**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E INTERPRETAÇÃO  
TEXTUAL: PECULIARIDADES DE UMA ESCOLA EM COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY, ES**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

PATRÍCIA DE SOUZA TERRA DE MARTIN

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E INTERPRETAÇÃO  
TEXTUAL: PECULIARIDADES DE UMA ESCOLA EM COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY, ES

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Márcia Moreira de Araújo

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação  
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M379d

Martin, Patrícia de Souza Terra de.

Dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual: peculiaridades de uma escola em comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy, ES / Patrícia de Souza Terra de Martin – São Mateus - ES, 2021.

87 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Moreira de Araújo.

1. Aprendizagem. 2. Ambiente escolar. 3. Comunidade Quilombola. 4. Interação social. I. Araújo, Márcia Moreira de. II. Título.

CDD: 371.829

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

**PATRICIA DE SOUZA TERRA DE MARTIN**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E  
INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: PECULIARIDADES DE UMA  
ESCOLA EM COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUNICÍPIO DE  
PRESIDENTE KENNEDY, ES**

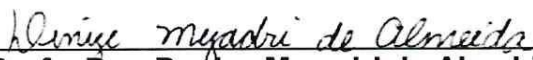
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 21 de agosto de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Denise Mezadri de Almeida**  
**EMEF José de Vargas Sherrer, Piúma - ES**

A família é a base de tudo!  
A vocês eu dedico este trabalho!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por esta conquista em meio a tantos desafios. Ele sabe o esforço e por tudo que abdiquei, não é fácil trilhar caminhos, tendo tantos obstáculos a serem vencidos. Mas para Deus nada é impossível: fazer metas e alcançar, com dedicação e determinação.

A minha Orientadora, professora Désirée Gonçalves Raggi, sempre disposta a caminhar para a concretização deste trabalho. Também o faço em especial à professora Márcia Moreira de Araújo, por acompanhar a finalização da minha pesquisa.

Agradeço aos meus colegas do curso de Mestrado.

À instituição de ensino e a comunidade, espaço desta pesquisa, pela oportunidade de desenvolver a análise aqui discutida.

Aos meus familiares, que torceram e me acompanharam nesta caminhada.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês!

Ser um empreendedor é executar os sonhos, mesmo que haja riscos. É enfrentar os problemas, mesmo não tendo forças. É caminhar por lugares desconhecidos, mesmo sem bússola. É tomar atitudes que ninguém tomou. É ter consciência de que quem vence sem obstáculos triunfa sem glória.

Augusto Cury

## RESUMO

MARTIN. Patrícia de Souza Terra de. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual: peculiaridades de uma escola em comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy, ES.** 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, Espírito Santo, 2021.

A escola tem o potencial para ofertar um espaço que transforma. Contudo, superar as dificuldades de aprendizagem constitui-se em um dos grandes problemas que a educação enfrenta. É neste contexto de transformações, que surge a discussão acerca da identidade e da diversidade como fatores que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que concerne à Educação Escolar Quilombola. Esta pesquisa busca compreender como se constituem as dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual dos alunos de uma escola em comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy, ES. Propõe-se a seguinte questão: Como se apresentam as dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual presentes na escola da comunidade quilombola de Cacimbinha e como solucioná-las? Os fundamentos teóricos são baseados nos estudos e argumentos de Mazer, Dal Bello e Bazon (2009), Rota, Ohlweiler e Riesgo (2016), Sousa (2004) e Celestino (2016), dentre outros. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, que fez uso de entrevistas, a partir de roteiro estruturado, com 14 alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I e sua professora. Constatamos que a utilização dos instrumentos adequados à realidade educacional, aliada às ações de envolvimento dos sujeitos, especialmente dos docentes e da família, promoveram impactos positivos na compreensão e aprendizagem da leitura e interpretação textual, que levaram os educandos a superar as respectivas dificuldades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Escola. Comunidade. Educação. Interação.



## ABSTRACT

MARTIN. Patrícia de Souza Terra de. **Learning difficulties in reading and textual interpretation: peculiarities of a school in a quilombola community in the municipality of Presidente Kennedy, ES.** 2021. 87 f. Dissertation (Master) - Faculty Vale do Cricaré. São Mateus, Espírito Santo, 2021.

The school has the potential to offer a space that transforms. However, overcoming learning difficulties is one of the major problems facing education. It is in this context of transformations that the discussion about identity and diversity emerges as factors that make up the current scenario of Brazilian educational policies, especially with regard to Quilombola School Education. This research seeks to understand how learning difficulties in reading and textual interpretation of students from a school in a quilombola community in the municipality of Presidente Kennedy, ES are constituted. The following question arises: What are the learning difficulties in reading and textual interpretation present in the school of the Quilombola community in Cacimbinha and how to solve them?. The theoretical foundations are based on the studies and arguments of Mazer, Dal Bello and Bazon (2009), Rota, Ohlweiler and Riesgo (2016), Sousa (2004) and Celestino (2016), among others. Methodologically, this is a qualitative and exploratory research that made use of interviews, based on a structured script, with 14 students from the fourth and fifth years of Elementary School and their teacher. We found that the use of instruments appropriate to the educational reality, combined with the actions of involving the subjects, especially the teachers and the family, promoted positive impacts on the understanding and learning of reading and textual interpretation, which led the students to overcome the respective learning difficulties.

**Keywords:** Learning. School. Community. Education. Interaction.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 O CAMPO DA PESQUISA</b> .....	<b>15</b>
3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO QUILOMBOLA .....	26
<b>4.1.2 Leitura e Interpretação Textual dos alunos quilombolas: Aspectos necessários a serem observados pelos educadores</b> .....	<b>42</b>
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>48</b>
5.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA .....	51
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>52</b>
6.1 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	60
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>62</b>
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>64</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS</b> .....	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EDUCADORA</b> .....	<b>71</b>
<b>APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou natural do município de Mimoso do Sul, ES, de uma família simples, da qual tenho muito orgulho. Ingressei em escola pública do município, cursando dois anos iniciais e depois concluindo o primário em escola particular, no Colégio Americano Batista de Vitória, em Vitória, ES. Retornei a Mimoso e lá concluí Ensino Fundamental.

Cursei o magistério e consegui ingressar na carreira profissional. Logo que conclui o curso tive a oportunidade de trabalhar em uma escola estadual, do interior do município onde residia, e pude, na prática, ver a realidade de nossa educação no âmbito profissional, adquirindo conhecimento nesse campo. Exerci também, em outra escola do interior, atividades na disciplina de Educação Física, em função de ter feito um curso adicional que me habilitava a exercer tal função. Permaneci lá por quatro anos e depois me casei, mudando de cidade, impossibilitando-me de continuar naquela escola.

Nessa minha nova fase, aproveitei a oportunidade e adquiri uma bolsa de estudos para cursar a faculdade de Serviço Social, única disponível naquela época, ofertada pela prefeitura do município de Presidente Kennedy, cidade onde moro até os dias de hoje. Sem essa bolsa de estudos não teria oportunidade de ingressar em um curso superior. Assim que ingressei na faculdade, me identifiquei com a área, e estagiei no Lar Rainha Ester, no Município de Marataízes e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Presidente Kennedy, onde pude ter uma visão realista desse trabalho e das situações problemas a serem resolvidas, principalmente no que envolvia dificuldades de aprendizado no âmbito escolar.

Decidi então cursar Pedagogia, a fim de obter um maior conhecimento nessa área e adquirir mais saberes sobre a relação entre esse campo de estudos e os conhecimentos do Serviço Social. Constatei que, mesmo distintas, as duas áreas são complementares. Para contribuir com meus estudos, me especializei em Psicopedagogia e, em 2013, voltei a atuar na área de educação no cargo de coordenadora de turno.

Em 2014, assumi o cargo de professora regente na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Presidente Kennedy e continuei minha vida acadêmica, concluindo a especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2015, comecei a atuar como professora no Projeto “Mais Educação” e Projeto “Kennedy Educa Mais”, os quais tinham por objetivo identificar e melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem, muitos em situações de vulnerabilidade social. No projeto são trabalhadas ações pedagógicas que envolvem recreações, atividades lúdicas e reforço escolar, visando a superação dessas dificuldades.

Diante de minha trajetória, senti a urgente necessidade de me aprofundar mais neste assunto e, assim, melhorar minha capacitação, buscando pesquisar mais ações que possam transformar e ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual, principalmente as que pertencem a comunidades mais simples e que apresentam vulnerabilidade social, que resultam no baixo rendimento escolar. Nesse contexto, me interessei em aprofundar meus conhecimentos sobre os fatores que interferem no (in)sucesso dos alunos e quais ações pedagógicas podem ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual de crianças de uma escola quilombola do interior do município de Presidente Kennedy.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DA PESQUISA

A ação educacional possui como principal característica, a transformação. Sob o mesmo ponto de vista articula inúmeras dimensões do saber e encontram-se entrelaçada no âmbito familiar, na escola e nos espaços que configuram aquisição de conhecimento. Dessa forma, contribui para a criação de laços afetivos e sociais que em conjugação formam indivíduos para sociedade.

Neste sentido, a educação deve proporcionar a todos os indivíduos o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Contudo, nem todos os cidadãos brasileiros se nutriram desse direito fundamental. Estudos realizados pelo “Núcleo de Etnografia em Educação associam a pobreza e a exclusão aos maus resultados da escolarização de alunos pobres no Brasil” (ROSA, 2012, p. 44).

A dificuldade de aprendizagem é um dos maiores problemas que a educação enfrenta. Tem sérias consequências, como o abandono escolar, crianças sem conseguirem se alfabetizar, falta de concentração dos alunos, desinteresse, violência e indisciplina que interferem negativamente na aprendizagem (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009).

Mazer, Dal Bello e Bazon (2009) revelam também que a criança apresenta dificuldades em compreender e assimilar o conhecimento ou ainda em vivenciar relações sociais, fatores que refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo.

Torna-se um círculo vicioso, onde a dificuldade de aprendizagem gera nas crianças a apatia, a baixa autoestima e o desinteresse, que por sua vez, se reflete no baixo rendimento escolar. O último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, mostra que, entre 2009 e 2010, 25% das crianças terminaram a 4ª série analfabetas (UNICAMPI, 2017).

Os autores Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016) estimam que 2 a 8% das crianças em idade escolar tem dificuldade para leitura. No Brasil, há uma estimativa que gira em torno de 5 a 10% da população com transtorno de aprendizagem. Aliam-se a estes, outros fatores provenientes da vivência cotidiana da criança em família ou em seu grupo social. A criança se apresenta como um ser vulnerável que ao serem expostas a uma situação de risco podem desenvolver uma desordem emocional ou comportamental.

Por outro lado, é importante destacar que a educação está inserida na chamada sociedade da informação e da comunicação, o que exige, cada vez mais, um novo olhar e sentido para a construção do conhecimento. Assim, torna-se urgente contextualizá-la, a fim de evitar a sua fragmentação e, ao mesmo tempo, se atenda às exigências de um mundo caracterizado pela globalização. O processo de mudança paradigmática atinge a instituição escolar e exige dela a oferta de uma aprendizagem contínua e emancipadora, que prepare o ser humano a intervir, se adaptar e construir novos cenários para enfrentar o futuro, como também para construí-lo de modo responsável (SOUSA, 2004).

É neste contexto de transformações, que surge a discussão acerca da identidade e da diversidade como fatores que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que concerne à Educação Escolar Quilombola. E neste âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 torna-se um exemplo, pois no que se refere ao tratamento da diversidade sociocultural, a mesma impulsionou regulamentações posteriores que envolvem a diversidade cultural.

São elas:

A Educação Indígena (resolução n. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (resolução n. 1/2000), a Educação Especial (resolução n. 2/2001) e a Educação do Campo (resolução n. 1/2002). Nesse intenso decurso, inclui-se posteriormente a lei n.10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino integrando-a na grade curricular da educação básica, ampliada da lei n. 11.645/2008, que insere o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (CELESTINO, 2016, p. 14).

As ações afirmativas para a diversidade e compreensão das diferenças passam, então, a compor o vocabulário das políticas públicas, com o atendimento próprio de escolas quilombolas. Com isto é possível permitir, então, a existência de espaço de inovação pedagógica, com a pretensão de construir contextos de aprendizagem, no atendimento às demandas dos sujeitos que têm direito ao saber em suas várias nuances.

Deste modo, as especificidades da educação escolar quilombola, nos conduzem a refletir acerca das condições para a sua efetivação, bem como a eficácia das suas ações no universo de aprendizagem da comunidade de Cacimbinha. Isto no sentido de compreender as formas de tratamento da aprendizagem, suas peculiaridades e suas possibilidades.

A sociedade atual caracteriza-se pela emergência de se pensar a educação e suas práticas pedagógicas, visando uma mudança real e emancipadora no interior das bases que sustentaram a escola do passado e que ainda reflete nas instituições públicas atuais. As causas disso resistem, em grande parte, devido à concepção de educação como reprodutora acrítica de um modelo de sociedade.

Na tentativa de contribuir para tornar a sociedade menos desigual, a partir de um recorte do campo educacional, este estudo propõe o seguinte problema científico para nortear a pesquisa: Como as práticas pedagógicas que valorizam a cultura quilombola podem contribuir para a melhoria de habilidades de leitura e interpretação textual em alunos de uma escola de Presidente Kennedy?

Para buscar responder a esta indagação, os objetivos traçados são assim apresentados:

**Objetivo Geral:** Compreender como práticas pedagógicas que valorizam a cultura quilombola podem contribuir para a melhoria de habilidades de leitura e interpretação textual em alunos de uma escola de Presidente Kennedy.

**Objetivos Específicos:**

1. Discutir as peculiaridades da realidade quilombola em seus aspectos históricos e sociais;
2. Descrever as perspectivas pedagógicas relacionadas à leitura e interpretação textual apropriadas para comunidades quilombolas, destacando suas especificidades;
3. Apresentar um Guia Didático que possibilite o aprimoramento de metodologias de ensino, voltado para leitura e interpretação textual, para professores e alunos de comunidades quilombolas.

A correta utilização dos instrumentos adequados à realidade educacional, aliada às ações de envolvimento dos sujeitos, especialmente dos docentes e da família, conduz a resultados de compreensão e aprendizagem da leitura e interpretação textual.

Deste modo, a presente pesquisa de preocupa em considerar a diversidade e as especificidades do espaço quilombola, bem como o tratamento de sua realidade educacional, diferente da realidade encontrada em outras comunidades, a fim de utilizar-se de instrumentos pedagógicos capazes de oportunizar um melhor desenvolvimento da aprendizagem como um todo e, em especial, no que diz respeito à leitura e interpretação de texto.

Para melhor compreensão de todo o escopo da dissertação, são apresentados os respectivos capítulos. No primeiro está a introdução, composta pelo memorial da autora, que traça sua trajetória de formação, suas experiências profissionais e seu vínculo com o assunto em questão. Constam também a justificativa, a problemática levantada, os objetivos geral e específicos e uma afirmativa hipotética sobre a pesquisa. O segundo capítulo campo de pesquisa expõe o local de avaliação com informações geográficas da cidade de Presidente Kennedy

O terceiro capítulo descreve como se configurou a realidade quilombola, nos âmbitos nacional e regional, abordando aspectos de sua história que foram se construindo em suas bases legais, na vida em sociedade e na economia, no domicílio, sua situação fundiária e o direito à terra. Estas são questões cruciais para compreensão sobre o universo da vida comunitária desses povos, suas lutas, seus êxitos e fracassos.

Todo o referencial teórico, que dialoga com os posicionamentos compartilhados por especialistas e pesquisadores da área, abarcando apontamentos para a realidade conceitual e histórica da comunidade quilombola, caminhando também pelo viés dos

valores e especificidades educacionais deste povo, com seus percalços, dissabores e conquistas para o conhecimento formal e posicionamento na sociedade brasileira.. Ainda se importa em levantar os aspectos envolvendo as dificuldades de aprendizagem em escrita e interpretação, em busca da compreensão, direcionamento e resolução das mesmas.

O quarto capítulo expõe os resultados obtidos no decorrer das investigações, com a discussão sobre os mesmos, a fim de corroborar os pressupostos teóricos apresentados pela pesquisadora, sempre relacionando teoria e prática. Mostra-se o instrumento elaborado pela autora, com a estruturação das orientações metodológicas para aperfeiçoamento das ações de trabalho com escrita e interpretação textual das crianças da escola universo da pesquisa. Trata-se aqui da confecção do produto oriundo dos estudos e aprofundamentos da mestranda acerca do assunto e sua proposta de contribuir com as melhorais na qualidade da aprendizagem escolar.

O quinto capítulo destaca as ações da metodologia, apontando o caminho que foi trilhado para situar o modo como aconteceu a pesquisa, com determinação do espaço pesquisado – a comunidade de Cacimbinha e a escola nela existente, os sujeitos da pesquisa – alunos e docente e os instrumentos que foram usados para a coleta de dados.

O capítulo seis trata do produto educacional, e neste capítulo é discutido acerca da identidade e da diversidade como fatores que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que concerne à Educação Escolar Quilombola, com suas dificuldades e desafios de aprendizagem.

O capítulo sete (final) expõe as considerações finais, que descreve os aspectos que se mostraram relevantes na pesquisa, desde o seu apreço pelo processo que redundou na sua finalização, seus percalços, confirmações, posicionamento conceitual e sugestões para futuras pesquisas envolvendo o tema em análise.



## 2 O CAMPO DA PESQUISA

Presidente Kennedy é uma cidade do sul do estado do Espírito Santo, cujas tradições culturais do meio rural são historicamente mantidas vivas graças aos grupos descendentes de escravos africanos que se mantiveram nos quilombos por eles implantados. São dois os grupos que subsistem atualmente em terras próprias, neste município: a comunidade de Cacimbinha e a comunidade de Boa Esperança, perfazendo um total de 500 famílias (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY, 2017).

Em 2005 as comunidades tiveram o território reconhecido e certificado, porém os relatos mostram que os quilombolas chegaram no município há muito tempo. Embora não haja registro documentado, as histórias de moradores mantêm viva a memória e a história. Uma delas, indica que os quilombolas que vivem em Presidente Kennedy são remanescentes de negros que, na condição de escravos, lutaram e fugiram do estado do Rio de Janeiro, provavelmente dos engenhos de cana-de-açúcar da cidade de Campos de Goitacazes, na época da Fazenda Muribeca, lugar onde foi fundado o município e hoje conhecido no Brasil pelo seu histórico Santuário das Neves.

Através de projetos, as comunidades conseguiram verbas para melhoria da alimentação escolar, desenvolveram um Projeto Cooperativa Agrícola Familiar Quilombo de Batalha (Cooquiba), criaram a Associação de Moradores Quilombola e também a Lei Municipal que torna o dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra em Presidente Kennedy (FOLHA VITÓRIA, 2015, p. 1).

A seguir observa-se, nas figuras 1 e 2, a cidade de Presidente Kennedy.

Figura 1 – Vista panorâmica de espaço de expansão urbana da cidade



Fonte: PREFEITURA DE PRESIDENTE KENNEDY, 2021.

Figura 2 – Vista área do Porto



Fonte: ESBRASIL, 2018.

A cidade é constituída por uma população de 11.658 (estimativa de 2020) habitantes, tem renda *per capita* de R\$ 583.171,85. Sua economia é movida principalmente pela produção de petróleo. Assim, no que diz respeito ao quesito trabalho/rendimento,

Em 2018, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 25.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 23 de 78 e 10 de 78, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2163 de 5570 e 784 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 40.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 14 de 78 dentre as cidades do estado e na posição 2662 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Contudo, ainda mantém elevados índices de desigualdade social, que se consubstanciam nas comunidades que se mantêm em situação precária de sobrevivência, como é o caso da comunidade de Cacimbinha – onde se encontra a escola campo da pesquisa.

Embora as comunidades tenham conquistado alguns benefícios relacionados à infraestrutura, ainda se mantêm em situação de desigualdade em relação às outras comunidades presentes na localidade. A matéria jornalística citada seguir denota essa precariedade, ao ressaltar que,

Além dos benefícios de infraestrutura adquirida como: calçamento nas ruas da comunidade, melhoria nas redes elétricas e rede de abastecimento de água, internet gratuita, posto de saúde e melhoria e aumento do transporte coletivo e escolar na Comunidade, oferecendo mais incentivo em suas manifestações culturais das comunidades.

Responsáveis por manter viva a cultura e a tradição das comunidades rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, as comunidades quilombolas de Presidente Kennedy, localizadas em Cacimbinha e Boa Esperança, interior do município. Os representantes desta cultura ressaltam que a luta por igualdade do negro no país ainda está longe de chegar ao fim (FOLHA VITÓRIA, 2015, p. 1).

Os eventos realizados periodicamente também promovem atividades para celebrar a força da cultura e da tradição quilombola, como histórias contadas pelos griôs, danças, músicas, artesanatos e culinária quilombola. Uma das suas celebrações pode ser vista na figura 3, a seguir, com danças ao ar livre, simplicidade e participação de pessoas de idades diferenciadas na comunidade.

Figura 3 – Grupo celebrando com dança.



Fonte: PREFEITURA DE PRESIDENTE KENNEDY, 2017.

A EMEIEF “Orci Batalha” é focalizada como campo desta pesquisa. Possui Ato de Aprovação através da Resolução CEE/ES nº 41/1975 de 28/11/1975, e Ato de Criação através do Decreto nº 078/02, de 26/12/2002 e localiza-se à Rua Projetada s/nº, Cacimbinha. A distância da Sede de Presidente Kennedy, tendo como ponto de Referência a Secretaria Municipal de Educação, até a escola é de 12,67Km. A instituição atende a crianças da comunidade local e comunidades vizinhas, como Boa Esperança

e Aroeira. Em 1998, a escola foi dada como inaugurada, na Gestão do Prefeito Paulo dos Santos Burguês, mas nunca funcionou. Assim, foi reinaugurada em 14 de março de 2004, na Gestão do Prefeito Aluizio Carlos Corrêa, após passar por uma reforma, ser murada e equipada para atender aos estudantes. Em 2016, a escola passou por mais uma reforma. Teve as paredes internas da cozinha revestida por azulejos, instalação de ar-condicionado nas salas de aula, construção de playground (escorregador, balanço e gangorra), recebeu máquina de xerox, novas mobílias e equipamentos e foi gradeada.

O nome da escola foi escolhido para homenagear o falecido senhor Orci Batalha, que fez a doação do terreno para a construção da escola. Segundo informações ele tomou esta iniciativa por presenciar as dificuldades encontradas pelas crianças para terem acesso ao ensino, pois tinham que sair muito cedo de casa pra estudar em comunidades vizinhas fator que induzia ao alto índice de reprovação e de evasão escolar.

Para maior familiaridade com o espaço da pesquisa, são postas imagens da escola (figuras 4 e 5) logo abaixo.

Figura 4 – fachada da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 5 – Espaço interno da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Cláudia Márcia Correa de Jesus foi a primeira professora que ainda atuava no regime de escola multisseriada, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries. Depois fizeram parte do corpo docente da escola os professores da Comunidade: Leonardo dos Santos e Renilda dos Santos, que lecionava na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º segmento.

Desde o ano de 2019, a escola oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA 1º segmento.

A Comunidade de Cacimbinha tem esse nome devido à dificuldade de encontrar água no local. Desta forma, seus moradores faziam vários buraquinhos para encontrar água. Então, quando iam trabalhar, perguntavam: “onde pegar água?” E outros respondiam: “nas cacimbinhas!” Assim se originou o nome.

### **3 COMO SE (DES)CONSTITUÍRAM OS QUILOMBOS E AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTAS E DESAFIOS**

O propósito deste capítulo é descrever como se configurou a realidade quilombola, nos âmbitos nacional e regional, abordando aspectos de sua história que foram se construindo em suas bases legais, na vida em sociedade e na economia, no domicílio, sua situação fundiária e o direito à terra. Estas são questões cruciais para compreensão sobre o universo da vida comunitária dessas sociedades, seus êxitos, suas lutas e fracassos.

As comunidades de origem africana são figurantes de abusos dos seus direitos em todos os níveis (social, político, cultural e econômico). Somente é garantida a efetivação de tais direitos a partir do reconhecimento das suas grandes contribuições para a construção do Brasil e da valorização das relações existentes entre as origens e a formação da cultura nacional.

De conformidade com o decreto 4887, sancionado em 2003 (BRASIL, 2003), as comunidades quilombolas são grupos étnico-raciais segundo os parâmetros de auto atribuição, com direcionamento histórico próprio, com as relações territoriais definidas, presunção da ancestralidade negra associada à resistência aos atos opressores históricos sofridos por seu povo.

E a Resolução CEE/CEB nº 68, de dezembro de 2013, no artigo 3º § II, reconhece que estas comunidades, sejam elas rurais e/ou urbanas,

Lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que não se restringe à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos e costumes e tradições; e possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às suas reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória (BRASIL, 2014, p. 11).

De acordo com Silva (2014), as comunidades quilombolas estão situadas em vinte e quatro Estados da federação, sendo a maior parte nos estados Bahia, Maranhão, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Outros possuem pequenos remanescentes, como é o caso do Espírito santo, com exceção daqueles que não apresentam nenhum registro destas comunidades: Distrito Federal, Acre e Roraima.

Muitos dos espaços de quilombos em terras brasileiras foram formados ainda no período da escravidão. Outros surgiram logo depois da abolição da escravatura, como grupo comunitário de única possibilidade para vivenciar a liberdade de, não poucos, outrora escravos.

É importante chamar a atenção para o fato de que, para a alicerçar o que são as comunidades quilombolas da atualidade, Celestino (2016, p. 7) destaca o seguinte pensamento:

Refletindo com um olhar mais amplo, os territórios de comunidades remanescentes de quilombos surgiram de diferentes situações, como: terras que foram doadas a partir da desintegração da lavoura de monoculturas, exemplo da cana-de-açúcar e do algodão, compra de terras, bem como áreas ocupadas por negros que fugiam da escravidão. Existem até hoje as denominadas terras de preto, terras de santo, que indicam uma territorialidade obtida de propriedades de ordens religiosas, da doação de terras para santos, principalmente em troca de serviços religiosos.

Em território brasileiro, a identidade das comunidades remanescentes quilombolas seguem processo de certificação. Este ocorre, inicialmente, pela regularização fundiária, quando a comunidade ingressa com solicitação diante da Fundação Cultural Palmares (FCP), solicitando a titulação de suas terras. Até a ano de 2013, foram 2.197 comunidades oficialmente reconhecidas pelo Governo Federal brasileiro; 2.040 comunidades adquiriram certificação pelo FCP, com 63% delas em solo nordestino. Havia ainda 1.229 processos em trâmite de titulação de terras sob os auspícios do INCRA. Também havia 207 comunidades já com suas titulações, com 995,1 mil hectares de área total, com o benefício de 12.906 famílias (BRASIL, 2013).

Para tristeza de muitos brasileiros, sujeitos destas populações, as famílias quilombolas, aqui no Brasil, vivem em situação que preocupa, pois as comunidades não dispõem, ainda, de serviços públicos básicos para a sua sobrevivência. Os dados apresentados aqui, mostram que: 80 mil famílias quilombolas estão nos cadastros do CADÚNICO; 64 mil famílias, cerca de 805 deste total, possuem o benefício do Programa Bolsa Família; 74,73 % das famílias em comunidades quilombolas vivem em condições de pobreza extrema; 92,1% dos membros se declaram pardos ou pretos; 24,81% declararam não saber ler e escrever e; 82,2% sobrevivem do desenvolvimento da agricultura, do extrativismo ou da pesca artesanal (BRASIL, 2013).

Como estratégias para a sobrevivência dos seus componentes, estas comunidades quilombolas desenvolveram, desde sempre, o cultivo de suas terras, onde ficaram residência, por todas as regiões do Brasil. Estas ações se tornaram um verdadeiro modo de conquistar o espaço físico, e isto com muita perseverança, desse povo.

Considerando um ponto extremamente importante, ressaltamos a questão de melhores condições de formação e desenvolvimento educacional. Nesse sentido, Celestino (2016, p. 9-10) afirma que,

Mesmo sabendo e considerando que a educação é um dos direitos básicos para a formação do ser humano, os quilombolas estão lutando para conquistar não só o direito ao acesso, mas, principalmente as condições de permanência e o poder de atuar para a construção de uma educação escolar quilombola que valorize a cultura, identidade, valores e suas raízes.

Em se tratando das questões legais em relação à cultura e vida própria das comunidades quilombolas, existem políticas públicas brasileiras que estruturam os suportes legais, todos importantes para construção das ações de fortalecimento da equidade racial e social. Listamos tais aspectos expressos pela Constituição Federal, promulgada em 1988, que em seu Artigos 215, destaca o direito da livre cultura (BRASIL, 1988, p. 107):

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional. Citar aqui os artigos na íntegra e referenciar.

Em sequência, citando ainda a Carta Magna, , em seu Artigo 216, complementa (BRASIL, 1988, p. 108, grifos da autora):

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de **referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira**, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º **O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro**, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.



**§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.**

**§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.**

**§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.**

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), em seu Artigo 68, determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2016, p. 3).

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro do ano de 2003, que regulamenta procedimento acerca da identificação, do reconhecimento, da delimitação, da demarcação e da titulação de terras ocupadas pelos remanescentes de comunidades de quilombos, tratado no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dizendo (BRASIL, 2003, p. 2):

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e de acordo com o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, DECRETA:

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade

[..].

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

A Convenção 169 da OIT (Dec. 5051/2004) – trata do direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais (DUPRAT, 2015, p. 65), comentando que,

A cultura assume formas diversas através do tempo e do espaço, e que esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade. Assim, não há como recusar aos diversos grupos a apropriação de suas definições identitárias.

Assim como estes supracitados, há vários outros, tais como: o Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007a), o Decreto nº 6261, de 20 de novembro

de 2007 (BRASIL, 2007b), a Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98 de 26 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c), a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e a Orientação Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009, que regulariza o processo para identificação, reconhecimento, desintrusão, delimitação, demarcação, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 2009).

Embora haja dispositivos legais que apontam na direção da garantia de direitos, os fatos observados na realidade concreta é algo totalmente diverso das determinações legais. Constata-se nas comunidades quilombolas (e em outros grupos minoritários, como indígenas, por exemplo) que seus direitos não são garantidos. Não dispõem de incentivo público nos campos estruturais como saneamento básico e moradias adequadas e a ausência de investimentos para atividades laborais em consonância com sua cultura, como exemplos mais evidentes. A comunidade de Cacimbinha tem mantido viva a sua tradição, com o resgate de comemorações festivas e ensinamento às novas gerações acerca da sua história e seus valores. Prova disso são as comemorações preparadas e realizadas pela comunidade em determinados momentos do ano (FOLHA VITÓRIA, 2015).

As várias comunidades quilombolas que residem, em sua grande maioria, em espaços rurais, têm acesso muito escasso aos serviços de saneamento básico. Quando são atendidas pelo sistema de água tratada, isto lhe é bem precário. Há também a escassez de esgoto e a energia elétrica é insuficiente. O quadro a seguir mostra a realidade daquilo que está aqui relatado (BRASIL, 2013).

Quadro 1: Sobre os domicílios quilombola

Julho 2012	Janeiro 2013
63% possui piso de terra batida.	48,7% possui piso de terra batida.
62% não possui água canalizada.	55,21% não possui água canalizada.
36% não possui banheiro ou sanitário.	33,06% não possui banheiro ou sanitário.
76% não possui saneamento adequado (28% possui esgoto a céu aberto e 48% fossa rudimentar).	54,07% não possui saneamento adequado, 15,07% possui esgoto a céu aberto e 39% fossa rudimentar).
58% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 20% possui coleta adequada.	58% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 20% possui coleta adequada.
78,4% possui energia elétrica.	79,29% possui energia elétrica.

Fonte: BRASIL, 2013.

O direito à terra e à territorialidade por parte dos povos quilombolas é fruto de lutas e conquistas históricas, seja em espaço rural, seja em espaço urbano, seguindo em longa caminhada histórica. Sabe-se, de modo muito patente, que (BRASIL, 2016, p. 12) “[...] no Brasil a ocupação da terra faz parte do modelo de poder e de dominação étnico racial que, no período colonial, omitiu da posse da terra<sup>5</sup> os povos indígenas, os africanos escravizados e os seus descendentes”.

Assim, os movimentos de resistência criados pelas comunidades, a fim de que as suas reivindicações se transformassem em direitos, como, por exemplo, uma educação de qualidade, dialogada com os aspectos reais de cultura própria, são resultantes da enorme escassez de conhecimento e vontade de parte das autoridades públicas brasileiras, bem como das instituições educacionais e seus professores, acerca desses temas. Por este desconhecimento, tão comum entre a população, é que se deve trazer à tona as discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, como algo importante e que aporem temas que vão desde a historicidade na formação das suas comunidades, passando por questões fundiárias e chegando à aplicação plena dos direitos constitucionais de formação e cidadania.

A consciência de luta e conquista persistentes sempre estiveram presentes na consciência dos povos quilombolas, ao longo de sua história. O registro, na Lei, da demarcação dos seus territórios, se concretiza após tensas negociações, mobilizações e engajamento social. E as pessoas que se envolvem nesta luta, alimentam sentimentos que vão muito além da simples posse de um “pedaço de chão”, pois a territorialidade para as comunidades quilombolas é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

Portanto, há que firmar a assertiva de que a terra, espaço físico, representa muito mais que um latifúndio, pois representa o chão da sobrevivência, ao mesmo tempo que se presta ao resgate das memórias dos seus antepassados e espaço de dimensão coletiva. Assim, a terra é percebida muito além que objeto.

De acordo com Ratts (2004), os espaços territoriais quilombolas se caracterizam pelo coletivo de indivíduos que se admitem com mesma etnia, passando por vários movimentos de transformação cultural, originários de processo histórico. Por conseguinte, diferenças que existem entre território e terra, quando analisadas as questões quilombolas, são: território se refere ao espaço de vida e constante e existência

na manutenção da sobrevivência de grupos com seus membros, tanto próximos como distantes, os quais se reconhecem dentro de um coletivo por terem antepassados em comum.

Esta valorização da identidade, levam os membros das comunidades a alimentar belos sentimentos de pertencimento, quando se observa que (CELESTINO, 2016, p. 13),

Os quilombos, rurais e urbanos, da atualidade, se constituem de maneiras particulares de transferência de bens materiais e imateriais que se converteram no legado de uma memória coletiva. Respeitar as especificidades e diferenças socioculturais pautadas no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas é um dos objetivos dos quilombos contemporâneos, procurando a melhor forma de integrar as questões ambientais, sociais e culturais. É significativo saber que em pleno século XXI, jovens que vivem nessas comunidades, com expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a terra e sua permanência nela. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Deste modo, é possível dizer que vários adolescentes e jovens quilombolas buscam novos caminhos, outras relações com o espaço territorial, lutam por formação escolar, por sua inserção em diferentes áreas do trabalho, as quais vão além da vivência no campo e na própria comunidade. As mais recentes gerações quilombolas vivem a contemporaneidade das desigualdades mais acentuadas. Têm acesso a novas tecnologias e possibilidades de transitar por novos espaços, culturas e comportamentos. Todavia, não deixam de ter diante de si as alternativas presentes na prática da cultura do seu quilombo, local de seu nascimento e de reafirmação dos seus valores e identidade.

### 3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO QUILOMBOLA

Atentar por conhecer mais profundamente a educação escolar quilombola, no contexto da sua identidade própria, das suas diretrizes específicas, da sua implantação no Estado do Espírito Santo e no município de Presidente Kennedy se faz relevante aqui.

A Educação Escolar Quilombola tomou força a partir do estímulo tão necessário à valorização da função social que a escola possui e da efetiva mobilização de movimentos sociais. Isto ocorreu plenamente pelas discussões iniciadas na década de

1980. A qualidade daquilo que era ofertado pela escola pública e seu papel no movimento de redemocratização do país, suas práticas pedagógicas diferenciadas, a partir do público que atendia, o acesso garantido a todos que da escola precisam, foram destaques nos debates para uma adequação da educação aos novos tempos. Conhecimento fragmentado, formação para atuação no setor fabril, para alimentar uma sociedade industrial foram pontos de debate para os pensadores e formadores de opinião desse campo de estudos.

Em meio ao caudal de pensamentos para mudanças no perfil da escola, os dilemas acerca da qualidade de ensino na escola pública levantavam conjecturas acerca da democratização do espaço educativo, desde a garantia de acesso gratuito e livre, até o tangenciamento de suas práticas pedagógicas.

Quando se trata de peculiaridades da educação escolar quilombola, percebe-se o surgimento de uma base jurídica favorável que se forma pelo conjunto das políticas educacionais na área da diversidade, com instauração inaugurada na Lei nº. 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulada também na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE) nº. 2/98, que destaca como “rede de definições sobre fundamentos e princípios da Educação Básica [...] que orientarão as escolas, na organização, na articulação, no processo de desenvolvimento e de avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 44), com a urgência pela modernização de políticas educacionais que sejam consolidadoras do direito de todos os brasileiros de ter devido acesso à educação, de modo formal e inovador.

Assim, a educação quilombola, no âmbito escolar, além de seus regulamentos jurídicos, deve ser delineada com base no seguinte aporte (GOMES, 2012, p. 59):

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelece como ação prioritária para o fortalecimento do marco legal a regulamentação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/06 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal.

Mediante as informações postas aqui, com a inclusão da educação na modalidade quilombola, a partir da resolução n. 4/2010, que esclarece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pode-se ter maior compreensão dos fatos. Sabe-se, com isso, que as referências legais fornecem maior vigor para que as ações positivas se sedimentem na sociedade brasileira, contribuindo para que a luta pela igualdade de direitos no quesito educação seja fator de destaque.

É importante frisar, no entanto, que as práticas vivenciadas e constatadas no

cotidiano da educação quilombola, passam por percalços e enfrentam dilemas muito claros. Um deles está na assimilação do que é socialmente imposto pela força de quem está na liderança (para não dizer no poder!), para os modelos educativos. A chamada “aculturação” faz com que se pense que o melhor é o que vem de fora da comunidade, isto é, as filosofias de quem tem maior conhecimento intelectual, com as imagens, gravuras e informações dos mais distantes.

Desse modo, o chão da escola, o terreiro das rodas de conversas e as orientações com uso da simples oralidade, sem a necessidade das tecnologias (livros e manuais escritos), são tratados pela própria comunidade como algo de menor apreço e pouca valorização. Sendo assim, o esforço por resgatar as memórias passa por uma compreensão mais profunda do significado da tradição, dos costumes da terra e da manutenção da história local. Acredita-se que a escola e educação, dentro da perspectiva e das especificidades quilombolas têm um papel importantíssimo nesta sedimentação, que está exposta em leis e em determinações regulamentadas, mas ainda deve ser incorporada pela vida dos quilombolas.

A seção VII, no art. 41, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, descreve a educação escolar quilombola assim:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010, p. 13).

A Coordenação Nacional de Articulação Quilombola (CONAQ) é um órgão cuja estruturação caracteriza-se como marco de vitórias neste contexto, bem como as formações quilombolas locais, que se mobilizam para pressionar o Estado federativo brasileiro na procura do atendimento dos pressupostos pedagógicos indicativos de valorização da realidade quilombola nacional. É bem verdade que,

As respostas, porém, ainda são lentas dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população (BRASIL, 2010b, p. 4).

A educação escolar no Estado do Espírito Santo foi implantada através das orientações do Conselho Estadual de Educação, com a resolução através da Resolução nº 4.158/2014, estabelecendo as normas complementares para implantação de

diretrizes curriculares nacionais da educação escolar das comunidades quilombola no contexto da Educação Básica, em seu sistema de ensino, levando em consideração os textos referência para surgimento de diretrizes estabelecidos no Estado do Espírito Santo.

Acerca das finalidades e dos objetivos da educação quilombola, está estabelecido em documento do Conselho Estadual de Educação (2014, p. 77-78, grifos da autora),

Art. 329 A educação escolar quilombola compreende a educação básica em suas etapas e modalidade, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação do campo, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, inclusive na educação a distância, e visa garantir o atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, e deve:

I – ser ministrada em escolas localizadas em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos como quilombolas, rurais e urbanas, e/ou por escolas próximas a essas comunidades, que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

II – **garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;** e

III – ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 330 A educação escolar quilombola fundamenta-se:

I – na **memória coletiva;**

II – **nas línguas remanescentes;**

III – nos marcos civilizatórios;

IV – nas **práticas culturais;**

V – nas tecnologias e formas de produção do trabalho;

VI – nos acervos e repertórios orais;

VII – **nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas** de todo o país e;

VIII – na territorialidade.

Os destaques em grifo são bases norteadoras para dar conta do objetivo desta pesquisa, uma vez que trazem elementos essenciais que sustentam as práticas pedagógicas explicitadas no Guia Didático proposto neste estudo.

Corrobora-se, portanto, que a garantia dos direitos dos alunos por uma apropriação segura de todo um conjunto de saberes locais e próprios de seu povo, passa por uma formação docente apropriada, como fator primevo e, portanto preponderante. A educação superior dos educadores quilombolas precisa ser contextualizada, com o aprimoramento nas raízes culturais e uma paixão própria por manter vivas as imagens de um povo ímpar. Significa dizer, então, que os professores devem ter uma formação específica.

E no que diz respeito diretamente aos estudantes, a apropriação pode ocorrer por adoção de metodologias que resgatem práticas mais simples e comuns ao povo quilombola, como, por exemplo, fazer uso das “rodas de conversa ao ar livre, no terreiro da escola”, ouvindo histórias contadas pelos senhores e senhoras mais velhos da comunidade. Nesses diálogos, explorar as origens da comunidade, os valores antigos e suas transformações. Destaque para os homens e mulheres que lutaram pela liberdade e emancipação do povo, para a conquista da terra, para o alcance dos benefícios sociais e do gozo pleno da cidadania.

E toda essa dinâmica deve embasar-se no que o documento destaca como “memória coletiva”, que determina uma compreensão ampla e está diretamente ligada à memória individual que, por sua vez, é um fator social. Para compreender melhor este fator é importante destacar que qualquer ser humano resulta, também, de suas interações sociais experimentadas. O argumento é que a memória individual se ancora em diversos pontos de referência, tais como os sons, as paisagens, os sentimentos, os quais são elementos do espaço de vivência. A partir da compreensão da memória individual é que se chega à compreensão da memória coletiva.

Assim, quando há uma lembrança que foi vivida por uma pessoa – ou repassada para ela – e que diz respeito a uma comunidade, ou grupo, essa lembrança vai se tornando um patrimônio daquela comunidade. As informações mais relevantes dessas lembranças vão sendo repassadas de pessoa a pessoa e vão constituindo a história oral de um determinado lugar, ou grupo. Portanto, a memória social é a formação dos fatos e aspectos julgados importantes e que são guardados como a memória oficial da sociedade mais ampla (SIMSON, 2003).

Considerando-se as línguas reminiscentes, o destaque deve ser posto, na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, que fique claro na lembrança, na memória dos estudantes seu legado de comunicação e diálogo da coletividade familiar e comunitária.

A valorização das práticas culturais é importante, com a determinação de que as tradições, vistas nas formas particulares de ver e fazer o seu cotidiano, constituem um ponto de convergência para uma educação consciente e assumida e de muita riqueza de nuances.

Amparados nessa perspectiva, recorreremos também ao estatuto do Estado do Espírito Santo, à semelhança de outros Estados da federação, que seguem as diretri-



zes nacionais e estabelecem critérios para o exercício da educação escolar quilombola, a partir dos seguintes objetivos:

Art. 331 Constitui objetivos da educação escolar quilombola:

I – garantir as suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades, da educação básica;

II – assegurar que as escolas quilombolas ou as que recebem estudantes dessa comunidade observem as práticas socioculturais, políticas e econômicas dessas comunidades, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de participação da comunidade e suas lideranças;

III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de participação dessa comunidade por meio do conselho escolar;

IV – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino dos entes federados na oferta da educação escolar quilombola;

V – zelar pela garantia do direito à educação escolar dessa modalidade às comunidades quilombolas rurais e urbanas, **respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais**; e

VI – **desenvolver a temática quilombola em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira** (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 78, grifos da autora).

As discussões em torno da realidade histórica e situação política envolvendo as questões educacionais quilombolas devem ser postas como relevantes para quaisquer tipos de pesquisas que tenham como desejo a compreensão de educação e seus propósitos na sociedade. Assim, as redes de ensino, o modelo escolar, os processos e modos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, dentro da Educação Básica e da Superior, quando das suas estruturações curriculares, no que tange à educação escolar quilombola, carecerão discutir, com singular critério, os aspectos os avanços ocorridos, bem como os limites dentro dos direitos que possuem os quilombolas, especialmente nos aspectos que regem a sua memória, a sua oralidade, o seu trabalho e a sua cultura.

Pelo fato de a Educação Escolar Quilombola se mostrar uma única e específica categoria, como descrita nos documentos supra citados, não são poucos os desafios para a sua implementação e plena execução. Acredita-se que seja realmente necessário a compreensão das dimensões do significado do que seja uma comunidade quilombola, neste século XXI. Clóvis Moura (1981) afirmam que, até meados do século XX, os quilombos se caracterizavam exatamente como resistência a um regime escravocrata.

Para educação capixaba, as conceituações se apresentam no documento oficial já posto anteriormente:

Art. 332 Entendem-se por quilombolas:

I – os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; e

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória; e

III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento e tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 78).

Pelo conceito apresentado por determinações técnicas, fica claro que as pretensões oficiais estão permeadas por ideias de justiça e equidade. No entanto, na prática, há muito que avançar, tendo em vista as peculiaridades deste povo e de cada espaço geográfico (cada comunidade e seu território).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), estabeleceu o desafio de lidar com a diversidade na esfera educacional quilombola, ratificando o Governo Federal, os Estados e os Municípios como responsáveis por garantir a elaboração de leis particulares para uma educação caracteristicamente quilombola, com o apoio e cooperação dos movimentos negros quilombolas, assegurando o direito à plena efetivação dos seus desenhos culturais, bem como a manutenção e sustento de sua territorialidade (CONAE, 2010).

No entanto, é correto destacar que a Educação Escolar Quilombola precisa ir além. Isto significa que ela também deve tomar para si o diálogo com os saberes adquiridos em nível local, assumindo que o seu currículo leve em conta, primordialmente, sua cultura, sua oralidade, seu trabalho, suas lutas por sua terra, sua sustentabilidade. Tal preocupação conduz a ampliação das ações, implicando em uma interdisciplinaridade mais efetiva e permanente, com orientação para a maior valorização das vivências comunitárias no campo e do chamado “fazer quilombola”, que, por sua vez, se incorpora em inúmeras e diferentes práticas pedagógicas que são de cunho inovador.

Para tanto, se faz necessário outro lidar da escola com a comunidade. Ambas devem construir, em muito próxima parceria, os vários ambientes inovadores, os quais oportunizarão uma aprendizagem clara e real aos sujeitos aprendizes, sabendo que,

“não se pode ignorar que cada cultura é um sistema dinâmico, em que cada um dos seus elementos interage com os demais, decorrendo da alteração mesmo de um único desses elementos uma modificação cultural” (FINO, 2003b, p. 7). Para isso, os modos de organização e de participação serão usados, tanto no espaço da escola como também em outros espaços oportunizados, os quais sejam realmente plenos de provocação ao cognitivo dos alunos. Acontecerá, por consequência, a promoção de novas construções e transformações, com o conhecimento acontecendo com significação e propósito.

As ações afirmativas de efetivação da educação no contexto quilombola, acontecem de modos diferentes, dependendo de cada região e dos interesses das políticas públicas locais. Em relação a isso, Celestino (2016, p. 19) traz à mesa um ponto bastante pertinente, o qual deve ser alvo de profunda reflexão discussão, afirmando o seguinte:

No âmbito educacional, é papel do Estado ultrapassar essa situação e da sociedade como um todo, obrigar para que o mesmo promova políticas públicas que garantam o direito à da Educação Escolar Quilombola. A mesma deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a instituição escolar deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento formal e a realidade local, estimulando pelo desenvolvimento sustentável, a cultura e o trabalho.

Por tudo isso, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize e faça parte da formação inicial e continuada dos professores.

Tendo em conta a discussão, o recolhimento e valorização das oralidades, bem como a escuta dos pontos de vista diferentes de sujeito vívidos na comunidade, precisam ocorrer. Isto servirá de base para alimentar o acervo de conhecimento<sup>50</sup> e manutenção das memórias e raízes próprias do povo quilombola em geral e da comunidade em particular. Tal argumento é posto com clara escrita, quando o documento (BRASIL, 2014, p. 14) diz que deve ocorrer o “cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos ‘mais velhos’ como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2014, p.14).

Percorrendo estas veredas, para usar um termo comum ao vocabulário quilombola, a contribuição para a educação se efetivará com maior probabilidade de sucesso e garantia de envolvimento e participação social. Contribuirá para uma definição mais próxima daquilo que se deseja defender, ou melhor, definir, como Educação Escolar

Quilombola.

Servirá, inclusive,

[...] como orientação à gestão pública e aos sistemas de ensino em relação às necessidades dessa modalidade, tais como: financiamento, estrutura física da escola, condições de trabalho do docente, formação de professores, alimentação escolar, estratégias de ensino e o processo didático-pedagógico. Assim, o governo deverá implementar políticas públicas em articulação com o movimento quilombola, para garantir a educação escolar quilombola como um direito

A equipe gestora da escola deverá se efetivar com autonomia e democraticamente para que o atendimento às particularidades dessas comunidades seja um dos eixos da educação sem desigualdades, solicitando dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola (CELESTINO, 2016, p. 19-20).

Sendo a educação quilombola considerada em suas especificidades, a Lei determina, acerca das modalidades e etapas que (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 81).

Art. 341 A educação infantil constitui um direito das crianças dos povos quilombolas, com oferta obrigatória pelo poder público para as crianças de quatro e cinco anos e será garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

A caracterização da Educação Infantil quilombola, sendo a primeira etapa da escolarização das crianças, deve respeitar as suas vivências e seus conhecimentos prévios, que envolve também sua compreensão de família, de brincadeira, de interação social e outros pontos de destaque da vivência infantil.

E para a etapa seguinte é determinado, no princípio dos preceitos legais, que, “Art. 343 – O ensino fundamental constitui direito humano, social e público subjetivo que, aliado à ação educativa da família e da comunidade, articula-se ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 82).

Entende-se aqui que é crucial a escuta atenta das vozes dos alunos, indagando sobre seus interesses, opiniões, ação que vai desenvolver os posicionamentos críticos acerca das suas preferências e necessidades. Sendo o pré-adolescente e o adolescente alguém em idade capaz de manifestar seu parecer, a escola deve fomentar sua autonomia e seu desenvolvimento próprio, com estímulo às ponderações dialogadas e amadurecidas.

E sobre as especificidades presentes nos modelos pedagógicos da educação quilombola, existem aspectos que a lei destaca de modo bem pertinente (CONSELHO

ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 82):

- I – a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar, visando ao pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida;
- II – a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

A relação bem próxima das ações da escola com os afazeres diários, naturais e sedimentados na cultura local são primordiais a concretização de uma educação que reproduza valores diferenciados. Entendidas as diferenciações constatadas na interrelação que deve existir na exploração da Ciência e o empirismo da voz da tradição.

E para compreender um pouco as ações municipais e com relação a Presidente Kennedy, especificamente, as informações disponíveis mostram que a Lei nº 1.207, de 24 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação, o qual reza o seguinte:

[...]

Art. 2º A execução do Plano Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy se pautará pelo regime de colaboração entre s União, o Estado, o Município e a Sociedade Civil.

§ 1º O Poder Público Municipal exercerá papel de indutor na implementação dos objetivos e metas estabelecidos neste Plano.

§ 2º A partir da vigência desta Lei, as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e Diversidade, integrantes da Rede Municipal de Ensino, em articulação com a Rede Estadual, que compõem o Sistema Estadual de Ensino, deverão organizar seus planejamentos e desenvolver suas ações educativas, com base no Plano Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY, 2015, p. 1).

Em vistas dos dados aqui apontados, há que se admitir que a educação vivencia um amplo processo, com extensa caminhada e diálogo, a fim de que a sua efetivação se concretize.

Determinadas ações foram planejadas pelos órgãos responsáveis pela educação do município de Presidente Kennedy, afim de dar visibilidade aos esforços para que as escolas e seus agentes cumpram com qualidade o seu papel junto à comunidade. Tais ações podem ser constatadas a partir de movimentos produzidos pelo poder público, de acordo com a informação posta a seguir.

A Prefeitura de Presidente Kennedy lançou nesta quinta-feira(21) um novo programa de política pública na Rede Municipal de Educação, o “Presidente Kennedy: Cidade Educadora”, com a capacitação dos diretores das unidades

escolares. [...] o programa Cidade Educadora foi elaborado de maneira interligada para que a rede municipal alcance objetivos e metas de 2021 a 2032 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEY, 2021, p. 1).

Sem dúvida alguma, a iniciativa é muito louvável e apropriada para o momento que se vive, com a inconstâncias impostas por uma pandemia ainda sem previsão de solução e os impactos causados em todas as áreas da vida, e em especial na educação.

E a notícia segue dando maiores detalhes da proposta (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEY, 2021, p. 1):

Um dos objetivos é o de implantar no município um modelo de “Gestão Educacional por Processos e Resultados”, com base em índices apontados por avaliações externas (IDEB, SAEB, PEBs).

O programa se desdobra em várias frentes, envolvendo as principais áreas e dimensões da Educação Básica no município, desde cuidados com a saúde do professor até a responsabilidade com a formação permanente de cada profissional, subsidiando seu trabalho de forma que este apresente resultados mensuráveis no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

O modelo de “Gestão Educacional por Processos e Resultados” implica num envolvimento de cada servidor, profissional e de cada Instituição educacional naquilo que faz e porque faz. Se responsabilizando pelas entregas individuais e também grupais.

Assim cada um terá metas a bater e responsabilidades com as entregas demarcadas para cada dimensão da Educação Básica.

No entanto, o que se pode constatar nas políticas públicas apresentadas pela Prefeitura deste município, ao menos naquilo que se pode observar nas informações disponíveis para o público, é que não existem ações mais diretas e pontuais para beneficiar a educação quilombola, que tem as suas especificidades já tão destacadas neste estudo. Tal circunstância reflete o descaso como é tratada a educação dos povos afrodescendentes, uma vez que não se abordam quaisquer discussões pertinentes à realidade da comunidade de Cacimbinha, bem como de Boa Esperança (a outra comunidade pertencente ao município de Presidente Kennedy), que não se fazem presentes entre os órgãos responsáveis pela questão educacional do município.

No que tange, então, às ações diretamente relacionadas aos interesses quilombolas, as posturas deixam a desejar, não contemplando gestores, professores e alunos pertencentes a essa comunidade.

#### **4 QUANDO OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E OS SABERES TRADICIONAIS SE ENTREÇAM: PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS PARA O DOMÍNIO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**

As dificuldades de aprendizagem presentes em uma escola de comunidade quilombola podem ser vencidas, desde que se implementem práticas pedagógicas apropriadas, que valorizem a identidade e acultura dos educandos. Nesse sentido, é possível ensinar e aprender a ler e interpretar e superar o analfabetismo funcional e as consequências geradas por seus dilemas. Também importa enveredar por maneiras as mais variadas de lidar com os problemas, o que tem relação muito direta com as metodologias adequadas, bem como os recursos pedagógicos e didáticos, bem como a valorização diligente das relações e ações mediadoras dos professores com seus alunos.

São causas apresentadas como geradoras de dificuldade de aprendizagem (MUTSCHELE, 2001, p. 7): “[...] causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais, sociais e geradas pelo ambiente educacional.” O espaço escolar assume, diante deste cenário, um papel particularmente decisivo na superação das dificuldades do aluno, sabendo, todavia, que este papel funcional não é apenas de transmissora dos ensinamentos e/ou das informações. Por esta ótica, se torna muito válida a postura questionadora sobre a educação dos dias atuais e sua oferta com qualidade. E há fatores produzidos no entorno social da escola, os quais, segundo Almeida (2014), influenciam direta e enormemente no desenvolvimento dos alunos dessa instituição.

A transformação desta realidade acontece, de acordo com Morin, (2013), a partir de práticas pedagógicas diferenciadas e de tônica emancipatória, estruturadas sobre as condições humanas dos alunos, e com o envolvimento de uma relação entre o indivíduo a sociedade e a natureza. E isto perpassa também, por parte do aluno, a aquisição de consciência crítica, coma viabilidade das crianças terem acesso a um futuro de qualidade, que assegure seus direitos. Esse traduz um modelo escolar de educação para a emancipação.

Bossa (2007) defende que a aprendizagem, sob a ideia de construção paulatina de saberes, ocorre naturalmente, de forma espontânea, de acordo com o ritmo de cada um. Caso assim não aconteça, existem razões, pois inúmeros fatores operam como interventores no processo da aprendizagem. Esse é o caso de crianças que se

encontram em condições de vulnerabilidade no contexto social. Para estes alunos, todos e quaisquer acontecimentos que se caracterizam como fatores estressantes, limitam suas possibilidades de superar sua situação negativa. Logo, as situações que impõem estresse acentuado, como pobreza, violência, drogas, criminalidade e desemprego afetam diretamente o desenvolvimento das crianças, no Brasil (DEL PRETTE, 2006).

Convocar à reflexão acerca da presente realidade, a fim de que aconteçam as mudanças necessárias que atendam aos novos paradigmas sociais, consiste em, primordialmente, mudar e/ou adequar os currículos, inovar as práticas pedagógicas que ainda continuam sendo tradicionais, alterar estruturas físicas dos espaços de aprendizagem, com a devida adequação às transformações. Sugere-se então uma ruptura desses velhos paradigmas, para que o contexto de aprendizagem seja construído por meio da interação dos atores e em ambientes impregnados por nutrientes cognitivos, contestando pressupostos de formação mecânica, que não contemplem práticas educativas contextualizadas e baseadas nas culturas locais.

Assim, a admissão de que a vida contemporânea se processa em um mundo globalizado, amplo e universal, deve concluir que a educação precisa centrar-se nas condições humanas, a fim de que o global e o local interajam, com o propósito de impactar, provocar os brios sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, os alunos se colocam na posição de protagonistas, sendo desafiados e desafiadores por/de dilemas modernos, ainda intocáveis ou sedimentados por conceitos antigos, dogmatizados, mesmo que frágeis.

“Por isso têm as decisões curriculares necessariamente [que] se projetar no futuro, se não quisermos perder de vista a formação de cidadãos ativos, intervenientes e participativos no desenho das sociedades de então” (SOUSA, 2004, p. 77). Há aí, forçosamente, uma espécie de revolução nos parâmetros que norteiam toda a formação cidadã, propondo aos indivíduos que estes passem de dependentes a autônomos, na direção da construção do próprio conhecimento e da atuação sobre a própria realidade.

Em contradição a esta constatação, defende-se que as ações afirmativas devem seguir parâmetros que não sejam impositivos ou categóricos, mas sensíveis às necessidades, limitações e potencialidades. Estes são fatores que podem apresentar tendências opostas, mas não propriamente contrárias entre si, pois são presentes na mesma realidade.



Mas uma questão se interpõe: como implementar tais ações numa escola quilombola? O que deve ocorrer é a contextualização dos instrumentos de leitura, com enfoque nas práticas pedagógicas de leitura que use imagens próximas da vivência do aluno e suas experiências vividas. que resgate sua identidade cultural e valorize os aspectos éticos.

Partindo, então, desta perspectiva, é mesmo possível acreditar na premissa de que “[...] a inovação pedagógica implica [em] mudanças qualitativas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008a, p. 1). Admite-se, assim, que “a educação não pode deixar de ter os olhos no futuro” (SOUSA, 2004, p. 73), com o sustento de uma escola que pratique pedagogias que facilitem o ensino e da aprendizagem. É exatamente para “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela” (FREIRE, 2006, p. 77), indivíduos que demonstram a capacidade de intervir na formação de outros indivíduos, formando uma nova sociedade.

Sem domínios de habilidades da leitura e interpretação de textos, os aprendizes são incapazes de perceber o mundo de forma crítica para transformar sua realidade. Nesse sentido, é importante destacar as concepções de leitura e interpretação que colaboram para a emancipação dos sujeitos quilombolas.

#### 4.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES INERENTES

As posturas apresentadas pelos educadores na realização de atividades que conduzam os alunos a autonomia são de suma importância. Os sujeitos se tornam, portanto, livres para ler e compreender devido, principalmente, ao incentivo e determinação dos professores em fazer encaminhamentos

##### 4.1.1 Leitura e interpretação textual na formação dos sujeitos

Historicamente, a escolarização e evolução intelectual é dada como “obrigação” para a escola. Mas, a aquisição da leitura passa por entraves sociais que geralmente beneficiam a burguesia, favorecendo as classes altas. De acordo com a autora Regina Zimermam, é neste momento que a escola passa a ser mediadora do saber [...] Alfabeticando, ela converte cada indivíduo num leitor, introduzindo-o no universo singular

de sinais da escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos (ZIMERMAN 1983).

A autora enfatiza os aspectos sociais da leitura e escrita, destacando o processo de internalização a partir do conhecimento. Zirmeman também explica que a partir da aprendizagem as pessoas criam novos esquemas e regras que contribuem para a vida em sociedade. [...] A assimilação dos valores sociais faz-se, assim, tanto de modo direto, quando a escola atua como difusora dos códigos vigentes, quanto indireto, pela absorção da escrita enquanto sistema dotado de normas já estabelecidas, que cabe obedecer (ZIMERMAN, 1983).

A concepção pedagógica por nós defendida exige que a cultura escolar é, assim, alvo de investigação para apropriação de todo educador que se pretende conhecedor experiente das práticas pedagógicas mais apropriadas a educação de afrodescendentes, no quilombola ou mesmo, fora dele. Essa é uma visão pedagógica que nasce em um referencial de ruptura e transformação da realidade educativa, que achaqualha os paradigmas tradicionais e a construção de pontes para novos conhecimentos. Seria uma espécie de combate, em campo capazes de conduzir os alunos à autonomia e a emancipação.

Uma sociedade em processo constante de desenvolvimento no mundo globalizado, cujo sistema educacional não se apoia em práticas reprodutoras das injustiças sociais, não aceita mais o modo conservador de educação, montado em pedagogias tradicionais. Não há espaço para uma educação conservadora, pois não mais atende aos anseios das novas gerações.

A intencionalidade docente se destaca, mas dentro de um conjunto de fatores, tais como: participação, mediação e interatividade, com comprometimento de sustento de novos ambientes de aprendizagem, de construção e reconstrução de papéis dos atores e dos coautores, os quais lidam com as incertezas do processo. São os processos de formação de novos espaços, que, além de problematizados, são também dialogados, compartilhados e solucionados. Compreende-se, assim, que “[...] as crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’) por si mesma o conhecimento específico de que precisam [...], que as ajudará a obter mais conhecimento” (PAPERT, 2008, p. 135).

A leitura é primordial na sala de aula, não somente para a disciplina de Língua Portuguesa, mas para todas as demais disciplinas. Por meio da leitura, os sujeitos adquirem a aprendizagem essencial para vários âmbitos da vida, Para o autor Mário

Alberto Perini “[...] é necessário que compartilhem grandes fatias do conhecimento do mundo em geral” (1999, p. 37). Por meio dela, os sujeitos se apropriam de conhecimentos, têm acesso à cultura, aprimoram sua escrita e, ainda, conseguem desenvolver a reflexão acerca da própria leitura.

A interpretação vem junto com a leitura e separá-las não é possível, pois no momento em que se faz uma leitura, já está ocorrendo a interpretação, ou seja, a busca por um significado singular daquilo que se está lendo e a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo (ORLANDI, 2012). A leitura ocorre não somente com palavras. Ela, aliada à interpretação, se torna um processo que acontece tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal.

Assim,

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via - a verbal -, ele opera com todas as formas de linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2012, p. 50).

No momento em que ocorre a leitura, automaticamente acontece a interpretação, sabendo-se que a interdiscurso, compreendido como a relação do discurso com outros já existentes, se constitui como uma memória que conduz essencialmente a interpretar. A partir daí, resgata-se os sentidos que se estruturarão em formações discursivas e servirão de base para os gestos interpretativos.

Na escola, este leitor é direcionado pelo professor, pois,

É pela interação entre o produtor do texto, o texto (incluindo suas condições de produção) e o leitor que o sentido se realiza. Assim sendo, inferimos que a leitura é um processo dialógico e intertextual muito mais amplo e abrangente do que a simples decodificação de um enunciado, pois, além da competência linguística para decodificar o texto, o ato de ler implica o aspecto interativo da linguagem (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 27).

Assim, a o leitor já interpreta quando lê e se apropria do texto, de acordo com o seu contexto social e histórico, corroborado por seu repertório linguístico. E nessa mesma sequência, vai a interpretação do texto. Partindo do pressuposto educação e seus entraves devemos refletir sobre as dificuldades de implementação do saber, assim como as questões políticas.

Com efeito, é preciso antes refletir sobre o caráter social da leitura, uma vez que essa abriga, às vezes à sua revelia, contradições interiores, responsáveis

primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política continuada visando à sua difusão e democratização (ZIMERMAN, 1983, p.16)

É sempre bom destacar que este espaço (a escola) exige o desenvolvimento das capacidades agregadas do intelecto, da sociabilidade, das afeições e das emoções. Todas elas são valorizadas, numa perspectiva holística de tratar o indivíduo, concebendo-o com ser caracterizado por alto grau de complexidade, dotado de diversos tipos de carências e necessidades, que requer modos de acolhimento nas suas diferentes dimensões, ou seja, uma acolhida que o perceba na sua integralidade.

#### **4.1.2 Leitura e Interpretação Textual dos alunos quilombolas: Aspectos necessários a serem observados pelos educadores**

De acordo com os fundamentos teóricos que sustentam a educação quilombola, os educadores devem se preocupar com o contexto social vivido pelos alunos e planejar estratégias pedagógicas que contemplem os aspectos culturais e os problemas sociais concretos vividos na comunidade. Nesse sentido, é preciso pensar na escolha dos textos não pode ser neutra e nem se estar distante da realidade dos alunos. Ao contrário, precisa reafirmar a identidade desses grupos societários, buscar temas que abordem sua cultura, seus hábitos alimentares, sua história.

Nessa perspectiva, existem textos que embasam o ensino da leitura e interpretação para alunos quilombolas. A título de exemplo, apresentamos textos da autora Gloria Moura e outros colaboradores com suas respectivas peculiaridades: Valorização da identidade, contexto da realidade, cultura quilombola, valor da terra e natureza.

O estudo realizado na cidade quilombola de Monte Alegre no Espírito Santo, nos trouxe dados relacionados as atividades de turismo pedagógico na cidade. O objetivo da pesquisa concentrou-se em analisar a implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de promoção a um ambiente escolar democrático.

A região possui projetos de inserção da cultura quilombola para crianças da região, assim como valorização da fauna e da flora. Monte Alegre conta com um livro criado juntamente com o IEMA que contém 76 espécies de aves na região. Além disso, cultivam vegetais e legumes com o método *in-nature*.

A tour para apresentação das preservações e cultura da região é dividida em

oito etapas, que objetivam inserção da comunidade e visitantes em suas raízes quilombolas.

De acordo com os pesquisadores do projeto, a inserção pedagógica na região se dá por meio do conhecimento histórico dos antecedentes que ajudará nas ações de trabalho com escrita e interpretação textual das crianças da escola Escola Municipal de Educação Básica “Monte Alegre” que possui como pedagoga Luzia, criadora do projeto de Monte Alegre.

Quando é proporcionada às crianças quilombolas perceber o mundo a partir das lutas e êxitos vividos por seus antepassados, pelas dificuldades, preconceitos e negação de direitos e privação de condições mais igualitárias, o educador fornece recursos para a construção do conhecimento de modo mais crítico, a fim de que possam no futuro, se tornarem autônomos. Outro ponto reside no foco em uma aprendizagem concretizada nas bases da interação e na troca de experiências com seus colegas. Esses pressupostos podem incorrer em mais sucesso nas investidas educativas

E as crianças quilombolas, ao serem tratados como sujeitos que são encaminhados ao conhecimento de modo autônomo. Se o foco for a uma aprendizagem que se concretize na interação e na troca de experiências com seus colegas, pode haver sucesso nas investidas educativas.

O ser humano está imerso em seu próprio – e do outro – contexto histórico, social e cultural. Admitindo este fato, as transformações ocorrem, obrigatoriamente constantemente. E neste processo, o aprendiz é seu próprio construtor do conhecimento. A função do professor, então, é provocativa, com desafios ao seu aluno, a fim de este conteste, confirme e/ou refaça os conceitos anteriormente aprendidos, para ir mais além, intervindo e promovendo o próprio espaço de caminhada cotidiana do grupo.

A ele, professor, caberá fazer da escola um espaço de pluralidade cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos. A ele, professor, caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. A ele, professor, caberá, em suma, resolver no terreno, o conflito entre globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social (SOUSA, 2004, p. 143).

As mudanças que ocorrem em cada indivíduo, vale salientar, possuem raízes

no meio social e cultural. Não é possível assimilar o que se passa no mundo, com a aquisição de saberes, sem a existência do outro ao lado. O sujeito que dá significados, que permite pensar todo universo em volta.

Portanto, o contexto educacional quilombola deve (e precisa) promover uma “[...] formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, de resoluções de problemas, com flexibilidade e valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades [...]” (BRASIL, 2004, p. 20).

A teoria sociocultural, no contexto da educação escolar quilombola, contribui significativamente, especialmente por sua proposta de conhecimento buscado, não como processo individual, e sim como construção coletiva, colaborativa, compartilhada

A oferta de educação escolar nestas comunidades, com a aprendizagem colaborativa e emancipatória é parte do seu direito educacional, às vezes ignorado por haver outros fatores que anuviam a caminhada: violência, desigualdades, discriminação. Os aspectos positivos devem ser ressurgir insistentemente: garantia de educação com qualidade, saúde, terra, trabalho, história e ancestralidade.

Neste quesito, insiste-se em defender que (SOUSA, 2004, p. 15),

A escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstrata e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.

Políticas de educação e políticas curriculares específicas para as comunidades quilombolas, atendendo aos dispositivos constitucionais. É isto que pode, de modo categórico, resolver, mesmo que parcialmente, os problemas educacionais presentes. Por isso a luta por uma escola que garanta formação básica, com deferência aos valores adquiridos.

Por diferentes práticas de leitura e a partir de várias atividades que valorizem a cultura local pode proporcionar à população da comunidade quilombola ao contexto escolar) o encontro com a aprendizagem, além de contato com as suas raízes de matriz africana. A leitura de mundo colocada por professores da própria comunidade pode servir de iniciativa apropriada

Os alunos devem entender a escola como a principal agência de leitura autônomo. No entanto, é preciso que, por exemplo, o ensino das manifestações culturais na escola Orci Dornelas colabore para ampliar as práticas de leitura presentes na comunidade. Neste sentido, tem-se práticas dentro e fora do ambiente escolar, que trabalhem elementos culturais, ideológicos e políticos.

#### 4.2 RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é uma estratégia e também um espaço de abertura para discussão de informações. Diante disso, utilizamos desta ferramenta para abordar questionamentos acerca da população quilombola. A escola atende a crianças da comunidade local e comunidades vizinhas, como Boa Esperança e Aroeira de Presidente Kennedy. Para isso foram entrevistadas dez (10) professoras que atuam na escola, foram utilizadas as seguintes perguntas:

1. Você entende que a dificuldade de interpretação e leitura está associada a que fatores?
2. O processo cultural dos negros e sua história marcada por tantos desafios pode afetar essa geração?
3. Quais as dificuldades que pode nos relatar que são mais recorrentes?

Baseando na porcentagem das repostas, delimitamos as respectivas conclusões das questões (3) e (4) e para os seguintes aspectos:

3. Familiar, cultural
4. Processo histórico e familiar

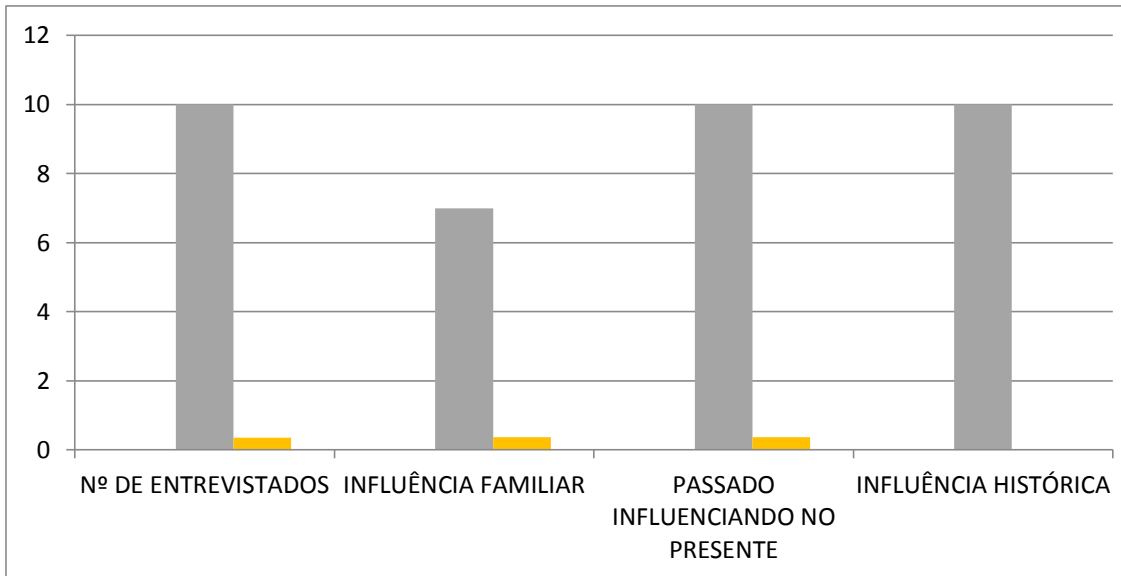


Gráfico: Dados da escola EMEIEF ORCI BATALHA

Foram entrevistadas dez (10) professoras da escola EMEIEF ORCI BATALHA, utilizando o formato de perguntas semiaberto, objetivou-se avaliar aspectos dos alunos, baseando-se na visão dos docentes da instituição.

Sendo assim, baseando-se neste número questionamos as professoras acerca dos problemas relacionados a aprendizagem (interpretação e leitura), delimitamos esta pergunta para a influência familiar e a das 10 entrevistadas, 7 concordaram: que há de desinteresse e falta de incentivo; as gerações copiam os mesmos comportamentos sociais das outras gerações e isso é passado do de pai pra filho e conseqüentemente. O grupo de 3 pessoas acreditam que não há influência da família, pois a geração atual recebe incentivo, principalmente do governo.

Em relação ao processo cultural dos negros e diante dos dados históricos, perguntamos se o passado influencia no presente. Das dez (10) entrevistadas, sete (7) acreditam que o processo histórico é um forte influenciador das conquistas na vida desses indivíduos. As outras três (3) entrevistadas acreditam que o passado não determina o presente desses alunos e ainda concluem que falta investimentos das indústrias privadas, nesses alunos.

Na última pergunta, todas concordaram que o processo histórico é um dos fatores que influenciam na dificuldade de aprendizagem. Diante das respostas, podemos perceber certa divergência das três (3) entrevistadas da pergunta anterior.



Portanto, podemos concluir que diante os dados, 37% das respostas são direcionadas para os quesitos comunidade, influencia familiar e processo histórico. As tradições culturais do meio rural da comunidade de Cacimbinha são historicamente mantidas vivas graças aos grupos descendentes de escravos africanos que se mantiveram nos quilombos por eles implantados.

## 5 METODOLOGIA

De acordo com a pesquisadora Minayo (2003, p. 16), a metodologia se caracteriza, primordialmente, por ser “o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [caracterizando-se por um] conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Seguindo esta linha, admite-se que a metodologia ocupa um lugar central na pesquisa que teve a pretensão de investigar a presença e as causas das dificuldades de aprendizagem na EMEIEF “Orci Batalha”, localizada no distrito de Cacimbinha, município de Presidente Kennedy, ES. E para a busca de alcance dos objetivos já elencados anteriormente, escolhemos trabalhar com uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, associada também aos recursos e técnicas que são utilizadas na pesquisa qualitativa.

Deste modo, para a realização e concretização desta pesquisa, levantou-se a discussão teórica, fazendo uso de fontes secundárias. De acordo com Gil (2010), se faz necessário selecionar as fontes e seu grau de cientificidade, a fim de passar segurança nas argumentações. Tais fontes foram as bases literárias, constantes em artigos, dissertações, livros e periódicos, os quais são de acesso livre. Após selecionados, os mesmos foram analisados e vastamente citados no trabalho, corroborando as ações da investigação.

Sendo o propósito principal deste estudo investigar como se manifestam as dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual, o percurso metodológico, seguindo uma abordagem caracteristicamente qualitativa, como supra citado, associada aos recursos e técnicas utilizadas na pesquisa de campo, atendeu às demandas de aprofundamento no universo da escola de comunidade quilombola.

Assim, para coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista (APÊNDICE A) com os alunos, constando de 11 (onze) perguntas. De um total de 38 alunos, foram entrevistados 8 da classe de 4º ano e 6 da classe de 5º ano, formando um grupo de 14 alunos. Também foi entrevistada a professora responsável por estes alunos, de acordo com o roteiro de 10 perguntas, constante na pesquisa (APÊNDICE B).

De posse dos dados, aconteceu, em seguida, a detalhada análise dos mesmos, os quais, com os resultados postos, corroboraram, ou não, a hipótese levantada inicialmente.

Na sequência das ações deste trabalho, foi elaborado um Guia Didático, com o título “Proposta didática para aprimoramento da leitura e interpretação textual dos alunos da comunidade”, que será compartilhado com todos os educadores da escola.

Deste modo, o presente trabalho tem como metodologia a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, por entender que é nela que se amplia o debate epistemológico e a reflexão sobre as especificidades socioculturais e a troca de experiências num diálogo direto entre pesquisadora e o objeto observado – as dificuldades de leitura e interpretação textual dos alunos de uma e. O trabalho de abordagem qualitativa produz representações a partir de uma rotina densa no campo de pesquisa com os sujeitos sociais da pesquisa.

A etnografia, num sentido lato, significa a descrição de um povo, de uma cultura. André (2012, p. 27) define a etnografia como “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Portanto, a pesquisa etnográfica pretende lidar com o grupo de pessoas pertencentes a uma cultura, a uma comunidade. O estudo etnográfico envolve a análise dos comportamentos e das vivências que são partilhados na cultura em estudo. Esta metodologia reflete sobre as interações humanas, em que o investigador interpreta ações significativas, por forma a dar uma visão dessa realidade.

## 5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

### 5.1.1 Quem são os alunos

Os alunos participantes fazem parte da própria comunidade de Cacimbinha, em sua maioria residindo no espaço urbano e alguns que moram um pouco mais distante da escola. A faixa etária gira em torno de 10 a 12 anos de idade, dentro da média estabelecida para o acompanhamento letivo. Em termos socioeconômicos, pertencem todos a famílias que subsistem da agricultura familiar e dos produtos que advêm da plantação e criação de animais de pequeno porte (galinhas, porcos etc.), cujas famílias que podem ser consideradas da classe operária.

O grupo de crianças mostra um desempenho um pouco abaixo do esperado em seu desempenho escolar e, em virtude de tal condição, foi escolhido para participar da pesquisa.

### 5.1.2 A educadora

A professora participante da pesquisa é licenciada em Pedagogia, com especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com experiência de oito anos de trabalho. Exerce contrato temporário de trabalho e é membro da comunidade desde a sua infância, conhecendo bem a realidade na qual exerce as suas funções educacionais.

Escolhemos como lócus de pesquisa uma escola, cujo edifício foi construído em um terreno com total de 667,50 m<sup>2</sup>, sendo 162,03 m<sup>2</sup> de área edificada e uma área livre de 505,47 m<sup>2</sup>, onde funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Orci Batalha”. É uma construção sólida, de alvenaria, o piso é de cimentado liso, exceto a cozinha e os banheiros, que possuem piso cerâmico. O teto é aparente, estrutura de madeira nas salas de aula e laje na cozinha e banheiros, todos recobertos por telha cerâmica tipo capa e canal. Todas as dependências possuem portas e janelas, que permitem boa iluminação e ventilação.

O edifício é constituído de 02 (duas) salas de aula, 01 (uma) cozinha, 01(uma) despensa, 01 (um) banheiro masculino, 01 (um) banheiro feminino, 01 (uma) circulação e 01 (um) pátio coberto (refeitório). A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Orci Batalha” está situada em local salubre, em suas proximidades não existem quaisquer focos de contaminações a saúde.

Frequentemente a escola recebe a visita de agentes de saúde e palestra com dentista, que orientam a comunidade escolar, além de desenvolver projetos, tais como: higiene e saúde, saúde bucal e visita do dentista à escola, onde se faz a distribuição de creme dental, escova de dente e triagem dos alunos. Os pais dos mesmos são orientados a procurar o Posto de Saúde.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “ Orci Batalha “ está situada na Rua Projetada s/n<sup>o</sup>, na localidade de Cacimbinha, neste município. Possui um muro com 1,80 m de altura, portões de chapa de aço galvanizadas (um para entrada de pedestres, outro para veículos), o que torna o ambiente seguro aos alunos e aos demais funcionários.

## 5.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Para a aplicação do instrumento de pesquisa junto aos alunos foi combinado entre a pesquisadora e a professora regente. Esta se inteirou dos procedimentos e etapas da investigação, a qual ocorreu da seguinte forma:

- Entrega das atividades impressas para a professora regente, com as devidas coordenadas;
- Contato, via telefone, com os responsáveis dos 14 alunos participantes, encaminhando o Termo de Consentimento para ciência e assinatura;
- Combinado de data e momento para a aplicação das atividades para os alunos;
- Momento de aplicação das referidas atividades pela professora regente, após explicações de como os seus alunos deveriam proceder;
- Recolhimento e entrega das atividades de volta para a pesquisadora;

Dentro do roteiro, as perguntas baseadas no gibi do Chico Bento, explorou-se situações que lidam com falar a verdade, mentir e o comportamento das pessoas que usam da mentira no seu cotidiano;

Para as perguntas baseadas na fábula do rato do campo e o rato da cidade, foram explorados aspectos que discutem a relação entre campo e cidade, alimentação saudável e a relação entre as duas realidades de vida. Também se explorou o conhecimento dos alunos sobre práticas das tradições e do folclore em sua comunidade.

Por último, a partir da imagem de uma professora e seus alunos, foi chamada a atenção para os modos de comportamento das pessoas, com o uso de corte de cabelo e suas peculiaridades, buscando envolver aspectos da cultura afrodescendente nessa atividade. Essas atividades encontram-se no Apêndice A.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente capítulo destina-se a realizar a análise dos dados que foram coletados pelas entrevistas feitas com os alunos do quarto e quinto anos, como também da entrevista com a professora regente da sala em evidência, pertencente à escola que se constituiu como espaço da pesquisa. Um total de 14 alunos participaram das entrevistas, sendo 08 do quarto ano e 06 do quinto ano, além da professora destas turmas.

Os entrevistados atenderam prontamente à solicitação da pesquisadora e os resultados são aqui detalhados, analisados e discutidos. O roteiro para a realização da entrevista com os alunos constou de uma atividade dirigida (APÊNDICE F), a qual foi aplicada e administrada pela professora regente, sob a supervisão da pesquisadora. E a entrevista com a professora foi concedida a partir de roteiro previamente elaborado (APÊNDICE G) e respondido por escrito, em momento específico a escolha da mesma.

A seguir são identificados os números, percentuais e seus significados para discussão e compreensão da realidade investigada, especialmente sob o prisma do que propõe o tema da pesquisa e à luz das proposições teóricas colhidas da literatura referenciada.

Como relatado no item 5.1, foram propostas aos alunos quatro situações. A primeira utilizou como ferramenta didática um gibi do Chico Bento (personagem do autor Maurício de Sousa); a segunda explorou a fábula do rato da cidade e o rato do campo, bem como de duas outras imagens; a terceira trata-se da tirinha “Aula da professora”. A partir destes textos ilustrativos foram direcionadas as perguntas.

Após a leitura do gibi do Chico Bento, com título “A verdade tem pernas compridas”, bem como a observação das outras imagens postas na sequência, foram apresentadas as perguntas, as quais tiveram as respostas que são analisadas a seguir.

Para a primeira pergunta da entrevista: “No texto dos quadrinhos de Chico Bento observamos que há um título: ‘A verdade tem pernas compridas’. Você sabe de outro ditado que seja popular e que contrarie (discorde) dessa frase?”, obteve-se as seguintes respostas: 10 alunos disseram “A mentira tem pernas curtas” (71%) e 4 alunos responderam “Não lembro” (29%). Uma boa parcela dessa amostra de alunos (71%) compreendeu o que se pedia na questão, portanto, podemos considerar que

não apresentaram dificuldades de interpretação. Contudo, é importante perceber, que um terço deles não conseguiram compreender o sentido da pergunta ou não conheciam o ditado popular.

Pode-se desatacar aqui que a necessidade trabalhar os diferentes gêneros textuais, são pontos preponderantes na preparação para um leitor e intérprete pronto a compreender as linguagens presentes no cotidiano (MUTSCHELE, 2001; BOSSA, 2007; ALMEIDA, 2014). Tal compreensão dá subsídios para o desenvolvimento de um trabalho mais próximo da vivência discente, a partir da troca de experiências e da tentativa de constatação daquilo realmente é assimilado pelo aluno, sempre levando em consideração o seu entorno, a sua comunidade, exatamente com defende Freire (2012).

A segunda pergunta levou o questionamento do adjetivo mentira, presente no quadrinho de Chico Bento. Por isso, foi perguntado aos alunos se eles concordam que devemos falar sempre a verdade, como no quadrinho. Todos os alunos disseram que “sim, pois a mentira sempre é descoberta”,

Fica muito claro, a partir das respostas obtidas, que todas as crianças demonstraram ter noção de princípios morais (verdade *versus* mentira) e entende as consequências das decisões tomadas por seguir uma ou outra. E tal noção se torna importante no desenvolvimento das crianças em um contexto social que estabelece por valores de certo e errado. A escola torna-se, assim, responsável por fomentar posturas aceitáveis pelos padrões sociais impostos para a sua comunidade, desde muito cedo (PAPERT, 2008; SILVA, 2014).

Na sequência, ampliamos a reflexão, para o campo da política, por considerarmos que a escola deve trazer à tona assuntos da ordem vigente, como as questões que permeiam o cenário político e estão sendo fortemente discutidas na atualidade brasileira. Portanto trazer à baila tal tema, contribui para uma formação na perspectiva emancipatória e por isso propusemos a seguinte questão: “Você considera que os políticos mentem? E acha correto o modo como agem? Por quê?”, 12 alunos e disseram o seguinte: “Sim, porque prometem e não cumprem” e 2 afirmaram não saber.

À semelhança daquilo que foi posto na questão anterior, o esclarecimento e o desenvolvimento de uma postura crítica, incentivada pelos professores e pela escola, em relação aos seus alunos, é de suma importância. É válido fazer com que os pequenos entendam que a vida pública tem as suas responsabilidades, tanto para os adultos como para elas mesmas (ROSA, 2016).

Esse texto proposto converge para um formato metodológico que favorece a aproximação do aluno com a vida da sociedade, com a realidade concreta e permite explorar aspecto da cultura local. Nesses momentos o professor pode promover novas reflexões sobre valores e sobre a vida da comunidade. Esse é o momento de se refletir sobre questões éticas como mentira x verdade, honestidade, solidariedade e trazer à tona outras situações que construam valores. A atividade favorece o aprofundamento de outros valores culturais para aquela comunidade, ao mesmo tempo que trabalha a interpretação das ideias apresentadas no texto. Nessa perspectiva, seguimos explorando fábulas.

Para a pergunta quatro, “As fábulas sempre apresentam a sua moral (um conselho)? Você lembra de um outro texto tratando do mesmo tema/assunto?”, foram dadas as respostas seguintes: “não lembro” (10 alunos – 71%) e “sim, lembro” (4 alunos – 29%). A maioria das crianças, então, se mostram compreender o que se estabeleceu a questão, apesar de um terço delas ainda carecerem do mesmo entendimento.

A questão seis buscou compreender a percepção dos alunos sobre as brincadeiras da comunidade, a partir de uma situação destacada, que solicita marcar a alternativa correta, sobre os jogos e brincadeiras que compõem a comunidade. Suas manifestações assim se deram: 12 alunos (89,5%) afirmaram se tratar de “Capoeira” e dois (10,5%) de “Jongo”. Ao propor tal questão, buscou-se trazer aspectos culturais da comunidade. Abordar essas brincadeiras remete à vida cultural dessas pessoas e valoriza sua identidade. Entende-se que a abordagem traz uma relação mais próxima com a história e os costumes da comunidade, pontos que favorecem a formação integral desses sujeitos.

Pode-se dizer que se corrobora tudo que foi destacado na questão anterior, enfatizando ainda que a vida em comunidade precisa ser uma verdadeira celebração de vivências presentes e passadas, a fim de garantir um futuro sempre de satisfação daqueles que nela vem, trazendo significado e sentido para todos os membros, indistintamente (ROSA, 2016)

No que diz respeito à situação proposta na questão de número sete, que destacou “Observe a imagem: O que faz você lembrar:”, os entrevistados deram as seguintes respostas: “Dança do Jongo” (12 alunos – 89,5%), “Festa do laço” (2 alunos – 10,5%) “Rodeio” (nenhum aluno). Tais respostas permitem constatar que as danças das tradições culturais estão arraigadas na memória dos alunos, os quais identificam



aquilo que faz parte da sua realidade presente na comunidade (FREIRE, 2006). As respostas mostram que os alunos identificam ações que marcam a sua história e a sua cultura, pois a manifestação destacada é parte intrínseca das raízes ancestrais. Quando, pois, o professor conduz o processo de desenvolvimento da aprendizagem, a partir do uso de imagens que enfatizam as manifestações culturais, o propósito é valorizar a própria comunidade.

E para a questão oito, “Você já assistiu essa dança?”, que é complemento da situação anterior, as respostas foram: “Sim” (14 alunos – 100%) e “Não” (nenhum aluno).

Corroborar-se a tendência já defendida nas duas questões anteriores, levando em conta que a identidade cultural é algo a ser fomentado e preservado pela escola, como veículo que é de apoio aos valores comunitários (CELESTINO, 2016). Então a escola deve abordar temas que favorecem que os alunos reconheçam suas características físicas e raciais, de forma natural e leve. Nesse sentido o professor deve estar atento para discutir temas como preconceito racial, o *bullying* muitas vezes vividas no cotidiano escolar.

Dando prosseguimento à atividade, e a partir da imagem que compunha a “Aula da professora”, foram apresentadas duas perguntas, as quais tiveram as respostas que são analisadas a seguir.

A primeira foi “O corte de cabelo da aluna Mariazinha é igual a de todas as meninas da comunidade?” e as respostas foram as seguintes: “Sim” (nenhum aluno) e “Não” (14 alunos – 100%).

Como é interessante observar que as crianças relacionaram o modelo do penteado a uma pessoa específica. Assim, entende-se que existe uma identidade e que é importante valorizá-la. Deste modo, a autenticidade, bem como a satisfação em valorizar as raízes e origens são pontos que elevam a autoestima e alegria ser pessoa, única, sem comparação (CELESTINO, 2016).

A segunda pergunta destacou “Este corte de cabelo é usado por todas as meninas ou somente por afrodescendentes?” teve como resposta o seguinte: “somente por afrodescendentes (14 alunos – 100%) e “por todas as meninas” (nenhum aluno).

Esta compreensão dos alunos se coaduna com a postura já analisada no item anterior, sabendo que a identidade cultural pode se destacar pelo aspecto físico, tanto quanto pelo comportamento das pessoas (SILVA, 2014). A fim de buscar maior aprofundamento sobre o assunto destacado na pergunta, e colaborando para a formação

humana das crianças, seria importante que o professor pense numa roda de a fim de discutir esse tema e provocar o diálogo sobre os problemas que a sociedade enfrenta, pedindo aos alunos para trazerem para o centro da conversa, algumas situações parecidas que vivenciaram em casa, na escola ou em outras relações sociais.

Dando prosseguimento a análise, e após a leitura da fábula do “rato da cidade e o rato do campo”, foram apresentadas as perguntas, as quais tiveram as respostas que são analisadas a seguir.

Para a pergunta “No texto da fábula ‘O rato do campo e o rato da cidade’, o ratinho da cidade possui mais dificuldade de conseguir comida. Você acha que é certa essa ideia?”, as respostas foram as seguintes: “sim, o ratinho da cidade tem menos comida” (7 alunos – 50%) e “não, pois ele come o que é produzido no campo” (7 alunos – 50%).

As respostas ficaram divididas e mostraram que o entendimento acerca da importância da produção de alimentos por parte daqueles que vivem no campo não está tão claro para as crianças. É possível conjecturar, a partir dos dados postos aqui, que a influência de ideias que giram em torno da “vida melhor” ser na cidade pode pesar na opinião dos entrevistados. E isto ocorre, de modo bem especial, pela veiculação dos meios de comunicação, que tornam tudo muito próximo e fácil de ser obtido e consumido (ALMEIDA, 2014).

Deste modo, o meio social é um potente formador do comportamento e das tomadas de decisões por parte dos indivíduos, ao que vai sempre afetar direta e profundamente a vida em comunidade (CELESTINO, 2016)

Para a pergunta seguinte, “Nesta história, o ratinho da cidade entende que a alimentação vinda do campo é muito fraca (ou ruim, insuficiente). Você aprova a ideia?”, os alunos disseram o seguinte: “não, pois a comida do campo é muito saudável” (14 alunos – 100%), sendo esta a única resposta.

A percepção dos entrevistados é nítida, acerca da importância do suprimento para cidade, por parte do que é produzido no campo. A próxima questão ratifica o fato.

E a próxima pergunta colocou o seguinte: “É certo dizer que existe a dependência direta entre a vida no campo e a vida na cidade?” E para a mesma os alunos responderam que: “sim, pois o alimento vai do campo para a cidade” (14 alunos – 100%).

Corroborando a questão anterior, as crianças, de forma unânime e de acordo

com as respostas, têm clara noção de que o campo tem participação ativa no suprimento alimentício da cidade. Tal consciência é fruto de uma vivência e observância das ações realizadas no campo. A agricultura é, certamente, a atividade bem percebida como importante e necessária. A cidade jamais poderia subsistir sem que os alimentos fossem produzidos por quem está no campo.

O que se pode confirmar, então é que a educação nas escolas quilombolas está comprometida com os valores da terra, do plantio, da colheita, do suprimento das necessidades primárias dos seres humanos. E isto se caracteriza como uma luta constante, pois,

Mesmo sabendo e considerando que a educação é um dos direitos básicos para a formação do ser humano, os quilombolas estão lutando para conquistar não só o direito ao acesso, mas, principalmente as condições de permanência e o poder de atuar para a construção de uma educação escolar quilombola que valorize a cultura, identidade, valores e suas raízes (CELESTINO, 2016, p. 9)

E por último, para a solicitação “Faça a sua lista com as coisas que se pode encontrar na cidade e no campo”, as respostas prevaletes foram: “no campo: arroz, feijão, verduras, frutas, legumes e carne” e “na cidade: tudo isso no supermercado”. Aqui, então, é importante frisar, que as crianças entrevistadas têm noção da realidade certa da vivência, tanto da própria realidade como também da realidade da cidade, com as suas ofertas de alimentos.

Em relação à entrevista com a professora regente, responsável pelos alunos que foram envolvidos na pesquisa, foram coletadas as informações que aqui estão analisadas e discutidas, a partir de dez perguntas que foram elaboradas com esta finalidade.

A primeira pergunta “Como realiza o trabalho de escrita e leitura textual com seus alunos?”, a resposta da entrevistada foi a seguinte: “o trabalho é realizado através de leitura de textos fatiados, receitas de bolo, onde se utiliza materiais diversos, de acordo com a aula planejada”. Percebe-se, então que a sua postura se coaduna muito bem com o que defendem alguns autores, quando se trata de trabalhar a escrita e oralidade das crianças: a utilização de texto do cotidiano do aluno proporcionam uma maior proximidade e interatividade entre as informações postas e as necessidades de ler e assimilar as informações (BOSSA, 2007; MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2017).

A segunda pergunta, “Todos eles sabem escrever e interpretar o que escrevem?”, respondeu que 8 “sim” e 6 “não” e para “Quantos estão”: “abaixo do esperado (4 alunos); “em nível intermediário” (4 alunos) e “em nível esperado” (6 alunos). A professora, então, mostra a situação dos seus alunos precisa de maior atenção, a fim de que desenvolvam a escrita e a leitura com maior efetividade. É certo que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem e é pertinente que não se trabalhe pensando de forma homogênea, e cada pessoa é única (MUTSCHELLE, 2001). No entanto, é preciso buscar constatar qual seja a dificuldade de cada, com atendimento individualizado, a fim de suprir a carência constatada (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Para a terceira pergunta, “De que forma pode constatar que os alunos estão nos níveis especificados”, respondeu que aqueles que estão “abaixo do esperado” mostram que precisam ainda de muita atenção e apoio, pois “não conseguem escrever corretamente e não leem o que, porventura, escrevem”; aqueles que estão “em nível intermediário” mostram que “escrevem relativamente bem, mas não leem e nem compreendem bem a escrita” e; aqueles que se encontram “no nível esperado” apresentam as “condições adequadas, escrevendo, lendo e compreendendo bem os escritos”.

É possível constatar que a professora tem a visão da totalidade de seus alunos e dos estágios que cada um se encontra. A partir daí, é preciso elaborar planos para trabalhar as lacunas em sua aprendizagem. Isto pode ser trabalhado por blocos, ou agrupamentos, a partir do nível de desenvolvimento de cada um, estabelecendo conteúdos, orientações e atividades sempre coadunadas com a realidade da comunidade e de cada um deles (ALMEIDA, 2014; BOSSA, 2007).

Sobre a quarta pergunta, que destacou “A que fator(es) atribui o interesse, ou desinteresse dos alunos pela escrita e interpretação textual?”, a professora colocou o seguinte: “a falta de interesse é o não saber ler, e depende da aula, se é dinâmica ou não”. A colega, assim, admite que os atrativos são muito necessários, a fim de chamar a atenção dos seus alunos. No entanto ela não explora com atividades e recursos pedagógicos mais atrativos.

E o esforço para alcançar os objetivos que envolvem a leitura e a escrita deve ser redobrado, pois exige a elaboração de atividades que envolvam as crianças em um universo prazeroso e lúdico, capaz de levá-las a descobrir as belezas da aprendizagem (ALMEIDA, 2014; FREIRE, 2012).

E na pergunta de número cinco, que enfatizou “Você contextualiza os conteúdos, trazendo a cultura quilombola para o cotidiano escolar? Quais aspectos culturais são abordados em suas aulas?”, a colega argumentou que “Sim, um ótimo trabalho é a identidade, com músicas e poesias”. Na sequência, perguntamos se ela: “Acredita ser possível trabalhar os problemas sociais que afetam o povo quilombola nas aulas, com esse grupo de alunos? Como?”, a professor respondeu o seguinte: “muito pouco, porém, através de reportagens, leituras de textos, vídeos, eles conseguem entender uma grande maioria”.

O que se pode constatar é que esta profissional se mostra engajada no propósito de uma educação contextualizada, preocupada com a vivência histórica e cultural da comunidade quilombola. Acredita, porém, que existem limitações, dificuldades e percalços. Ela faz uso de metodologias diferenciadas, com apoio de novas tecnologias (vídeos) e outros recursos, como recomenda Papert (2008). Portanto, apesar das limitações admitidas pela colega, as especificidades constantes no seu trabalho devem ser dignas de elogios, tendo em vista o que preconiza a proposta de ensino-aprendizagem da realidade local (SILVA, 2014) e seu esforço em levar ideias variadas para a sala de aula. É importante dizer que a sua postura é corroborada com o pensamento de que é preciso fazer diferença na vida do aluno (MUTSCHELE, 2001).

A sétima pergunta destacou: “Considerando que a LDB indica propostas pedagógicas que discutem a diversidade étnica e a identidade dos afrodescendentes, que estratégias você busca para atender essa prerrogativa?” e teve como retorno o seguinte: “através de planejamento, pesquisando sempre, trabalhando datas específicas, como dia da mulher, dia da consciência negra, saúde da mulher”. Isto corrobora as prerrogativas apoiadas por teóricos como Freire (2006; 2012), Rosa (2016), Silva (2014) e Morim (2013), os quais defendem uma educação contextualizada, envolvente, social e culturalmente pertinente, nada parecida com a proposta bancária, engessada e que limite as possibilidades dos sujeitos aprendentes.

E a oitava pergunta propôs: “Considera que seja possível avançar na formação dos seus alunos em escrita e interpretação?” e foi respondida assim: “Acredito sim! Basta querer, ter formação e força de vontade e um bom auxílio pedagógico. Sem falar no engajamento da escola”. Importante dizer aqui, então, que o idealismo. Algo muito presente na vida dos educadores, faz diferença também na vida da professora. Seus ideais estão voltados para a crença no potencial de aprendizagem dos seus alunos, no seu esforço em apresentar resultados e no apoio dos seus pares. Entende-

se, assim, que educação do presente e do futuro somente podem se sustentar por um esforço coletivo, envolvente e comunitário (FREIRE, 2012; MORIN, 2013).

A pergunta de número nove foi: “Como faria para que esse avanço acontecesse?” e a resposta foi: “tudo é uma questão de pesquisa, avaliação e suas práticas”. E aí se pode ponderar que, para esta educadora, a busca de aperfeiçoamento constante, o domínio de novas técnicas de aprendizagem, inclusive com seus aspectos e instrumentos avaliativos, devem verdadeiramente fazer parte do perfil dos professores (MORIN, 2013). E se faz necessário, vale ratificar, que os educadores alfabetizadores que desejem fazer a diferença em seu trabalho despertem para esta realidade e com certa urgência! (FREIRE, 2006; MORIN, 2013).

E, por fim, foi posta a décima pergunta: “Qual o seu entendimento acerca da proposta de desenvolver atividades diferenciadas com seus alunos, a partir de uma sequência didática que envolva escrita e interpretação textual?”. Para esta questão a professora ponderou da seguinte forma: “sinto que ainda é necessário me capacitar mais para trabalhar com uma problemática dessa dimensão. O importante é avaliar cada aluno com seu diferencial, sentar, planejar”.

A educadora se mostrou desejosa em compartilhar conhecimentos, estabelecer parcerias e desenvolver ações de formação continuada. Estar aberta para o novo já é um bom começo. A resistência às inovações não pode permanecer mais no seio da educação, que, por si só, é renovável, intensa, transformável, tanto quanto transformadora (FREIRE, 2006). Assim, o conhecimento é sempre muito bem vindo, a fim de se seguir a dialética do construir-desconstruir-construir, em uma sequência quase infinita. O domínio de novos instrumentos pode fazer as mudanças que tanto a professora deseja para seus alunos. Aqui está a possibilidade da aplicação do Produto Educacional proposto por esta pesquisa.

## 6.1 O PRODUTO EDUCACIONAL

Depois de analisar os dados coletados na pesquisa de campo, procurou-se estruturar instrumento didático, com as devidas orientações metodológicas, que ajudará nas ações de trabalho com escrita e interpretação textual das crianças da escola universo da pesquisa. Também poderá ajudar em situações vividas semelhantemente por outras comunidades e suas necessidades.

Trata-se aqui da confecção do produto oriundo dos estudos e aprofundamentos

acerca do assunto e da proposta de contribuir com as melhorais na qualidade da aprendizagem escolar, visando o ensino baseado nas concepções culturais que fazem parte da realidade de crianças quilombolas, contribuindo assim para aprendizado da leitura e interpretação textual nas comunidades que vivem essas crianças.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse desta pesquisa foi analisar os aspectos pertinentes às dificuldades de aprendizagem e interpretação textual que foram identificados em uma escola quilombola situada no município de Presidente Kennedy, Estado do Espírito Santo. Para tanto, elaborou-se objetivos, os quais foram perseguidos, a fim de chegar até aqui, com a elaboração das devidas considerações finais.

Realizou-se, inicialmente, as discussões acerca das peculiaridades presentes na realidade quilombola, a partir dos seus aspectos históricos e sociais. Aqui se apresentou as lutas, percalços, conquistas e incompletudes vivenciados até hoje por parte de comunidades que desejaram apenas se estabelecerem no chão herdado dos seus ancestrais, preservando a cultura e os costumes dos seus pais, outrora livres em terras africanas, mas trazidos para o Brasil e feitos escravos pelos colonizadores europeus que necessitavam de mão de obra barata para manter a produção que sustentava a burguesia que povoava o Brasil naquele momento.

Também se ponderou aqui acerca dos estudos sobre a educação quilombola e suas especificidades, com a defesa que os estudiosos fazem do respeito aos fazeres locais, sem generalização e massificação do processo educativo. Listou-se, com isso, leis e pareceres oficiais, bem como estudos comprovados sobre a fixação de uma prática educativa própria dos povos quilombolas – algo bem diferenciado do contexto vigente no restante da sociedade brasileira. Tal postura acompanha a tendência de defesa da educação adequada a cada etnia residente em terras nacionais (indígenas, circenses etc.).

Na sequência do trabalho, realizou-se pesquisa de campo, com ênfase na exploração de pontos concernentes às dificuldades de aprendizagem na educação das crianças de salas de quarto e quinto ano na comunidade quilombola do distrito de Cacimbinha, em Presidente Kennedy. Para a concretização desta fase, realizou-se entrevista com os alunos e com a professora regente das salas citadas, tomando como instrumento roteiros previamente elaborados pela autora da investigação. Vale destacar aqui a receptividade e a colaboração da comunidade, bem como o apoio da professora e dos alunos no atendimento às solicitações da pesquisadora. Sem esta postura deles não seria possível a realização do trabalho.

Com os resultados coletados das entrevistas, foram feitas as devidas discus-



sões, com a ajuda dos referenciais teóricos disponíveis e explorados para embasamento dos argumentos postos. E como consequência da detecção das fragilidades presentes na educação da comunidade quilombola, foi elaborado o recurso didático (instrumento de orientação metodológica), já proposto desde o início da empreitada, para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, no que tange à leitura e interpretação textual, para professores e alunos da comunidade.

Acredita-se ter chegado a resultados satisfatórios para a presente pesquisa. A partir daqui, crê-se que é possível detectar pontos vulneráveis no desenvolvimento da aprendizagem e ir em busca de mecanismos que sanem tais pontos. Assim, pode-se também sair da zona de conforto, encontrando alternativas, não tão simples e ausentes de esforços individuais e coletivos, mas que proporcionam mudanças significativas na educação da comunidade.

Por fim, fica também a sugestão e apontamento para futuras pesquisas nesta mesma linha, com o exame, por exemplo, daquilo que pensa a comunidade quilombola acerca da educação que está sendo proposta para os seus filhos e para a escola que se sustenta a partir de recurso da União, que exige, através de leis específicas, a manutenção de conteúdos e conhecimentos distantes do contexto quilombola. Também sobre a formação dos educadores para estas comunidades, que deve ser, necessariamente, adequada ao contexto de vida da mesma.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos.**2014. Disponível em: <http://repositorio.br>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Texto referência para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de educação básica, 2010.

BRASIL. **Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas.** Brasília: Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação escolar quilombola. Brasília, 2012.

BRASIL **Resolução CEE/CEB Nº 68 / 2013.** Diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. Salvador, 2014.

BOSSA, Nádia A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CELESTINO, A. M. de F. **Educação escolar quilombola: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais. Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/91998326.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

DUPRAT, Deborah. **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais.** Brasília: ESMPU, 2015. Disponível em: [http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs\\_artigos/convencao-169-da-oit\\_web.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/convencao-169-da-oit_web.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

FOLHA VITÓRIA. 2015. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/05/2017/comunidades-quilombolas-mantem-viva-tradicao-e-cultura-negra-em-presidente-kennedy>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, nº 2, p. 273-291, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 33. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC / Unesco, 2012.

MAZER, Sheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Maria Rezende. **Dificuldades de aprendizagem**. Revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. Disponível em: <http://pepsicbvsalud.org>. Acesso em: 2 mar. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUTSCHELE, Marly dos Santos. **Problemas de aprendizagem da criança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY. **Comunidades quilombolas mantêm viva tradição e cultura negra em Presidente Kennedy**. 2017. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/g4Pt3JQrQ9cWUQsBSzasyUDMmTt4MRjYDdRketfcQjRH9uNu-CHfDybfqftK4u/his4-03und02-texto-problematizacao.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEY. **Para avançar ainda mais, Presidente Kennedy lança programa Cidade Educadora**. 2021. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/noticia/ler/2846/para-avancar-ainda-mais-presidente-kennedy-lanca-programa-cidade-educadora>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ROSA, Antonia Valbenia Aurélio. **Pobreza e educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção de conhecimento no período de 2000 a 2010**. 2016. Disponível em: <http://www.proped.pro.br>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Célia Pereira da. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio da justiça como equidade na escola**. 2014. Disponível em: <http://www.unicid.edu.br>. Acesso em: 5 mar. de 2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SOUSA, J. M. **Educação**: textos de intervenção. Funchal: O Liberal, 2004.

UNICAMP. **Educação e aprendizagem no Brasil**: ainda somos os mesmos. 2017. Disponível em: <http://www.unicmp.br>. Acesso em: 2 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

Olá, prezado(a) aluno(a).

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntária do projeto de pesquisa “Dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual: peculiaridades de uma escola em comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy, ES”, sob responsabilidade da pesquisadora Patrícia de Souza Terra Martin. O objetivo é analisar os aspectos pertinentes às dificuldades de aprendizagem e interpretação textual entre os alunos.

Para tanto, você responderá ao breve teste que está aqui, sabendo que suas respostas são muito importantes para a melhoria da aprendizagem na escola.

Faça-o com bastante atenção e carinho, pois o este teste foi elaborado com bastante cuidado, especialmente para você.

Vamos lá!

Partindo da apresentação de três situações postas no gibi do Chico Bento, na fábula do rato da cidade e o rato do campo e na aula da professora, serão direcionadas as perguntas aos alunos.



1. No texto dos quadrinhos de “Chico Bento” observamos que há um título: “A verdade tem pernas compridas”. Você sabe de outro ditado que seja popular e que contrarie (discorde) dessa frase?

---



---

2. As pessoas que contam mentiras sempre acabam descobertas e pagam pelos próprios erros. Você concorda que devemos falar sempre a verdade, do mesmo jeito que Chico Bento fez?

---



---

3. Você considera que os políticos mentem? E acha correto o modo como eles agem? Por quê?

---



---

4. As fábulas sempre apresentam a sua moral (um conselho). Você lembra de um outro texto tratando do mesmo tema/assunto?

---



---

### O rato do campo e o rato da cidade

Certa vez, o rato do campo convidou seu amigo que morava na cidade para ir visitá-lo. No dia combinado, o rato da cidade partiu rumo ao campo, alegre e entusiasmado para experimentar as novidades.

Porém, na hora do almoço, ele ficou decepcionado com os pratos servidos: grãos de lentilha sem sal e algumas raízes com gosto de terra fresquinha.

Inconformado, exclamou:

– Coitado de você, meu amigo! Não é à toa que é tão magriçela! Venha morar comigo na cidade que, juntos, iremos comer as mais finas iguarias deste país!

E lá se foram os dois ratinhos para a cidade.

[...]

MATTOS, Ângela. **O rato do campo e o rato da cidade**. Texto não publicado, Curitiba, 2006.



Disponível em: <https://demonstre.com/atividades/wp-content/uploads/2018/09/principal-300x200-1267998-6086867.jpg>. Acesso em: 14 out. 2020.

1. No texto da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o ratinho da cidade possui mais dificuldade de conseguir comida. Você acha que é certa essa ideia?

---



---

2. Nesta história, o ratinho da cidade entende que a alimentação vinda do campo é muito fraca (ou ruim, insuficiente). Você aprova a ideia?

---

3. É certo fazer que existe a dependência direta entre a vida no campo e a vida na cidade?

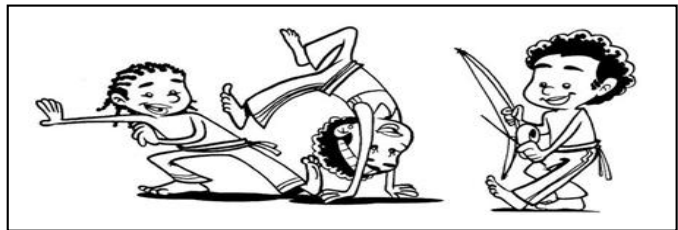
---

4. Faça a sua lista com as coisas que se pode encontrar na cidade e no campo.

---

5. Essa imagem faz você lembrar de:

- ( ) Dança do Jongo
- ( ) Capoeira
- ( ) Festa junina



6. Marque com X a opção correta.

Na comunidade em que você mora essa brincadeira é de:

- ( ) Capoeira
- ( ) Jongo

7. Observe a imagem:

O que faz você lembrar:

- ( ) Dança do Jongo
- ( ) Festa do laço
- ( ) Rodeio

8. Você já assistiu essa dança?

- ( ) Sim
- ( ) Não



Disponível em: <https://emoffnoticias.com.br/wp-content/uploads/2017/11/jongo-780x405.jpg>. Acesso em: 18 out. 2020.

### Aula da professora

Observe a figura ao lado e responda:

1. O corte de cabelo da aluna Mariazinha é igual a de todas as meninas da comunidade?

- ( ) Sim
- ( ) Não

2. Este corte de cabelo é usado por todas as meninas ou somente por afrodescendentes?

---



---



---



---



---



Disponível em: <https://docplayer.com.br/docs-imagens/73/68131019/images/82-2.jpg>. Acesso em: 14 out. 2020.



## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EDUCADORA

Olá, prezada professora.

Você está sendo convidado a participar como voluntária do projeto de pesquisa “Dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação textual: peculiaridades de uma escola em comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy, ES”, sob responsabilidade da pesquisadora Patrícia de Souza Terra Martin. O objetivo é analisar os aspectos pertinentes às dificuldades de aprendizagem e interpretação textual presentes na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Orci Batalha”.

Deste modo, lhe é solicitado que atenda a esta entrevista de modo muito tranquilo e descontraído.

1. Como realiza o trabalho de escrita e leitura textual com seus alunos, levando em consideração os seguintes fatores:
  - a) Material proposto – como ele é preparado.
  - b) Dinâmicas utilizadas
  - c) Resultados esperados
  - d) Resultados obtidos
2. Todos eles sabem escrever e interpretar o que escrevem?  
 ( ) Sim ( ) Não  
 Quantos estão: - Abaixo do esperado: \_\_\_\_; - Em nível intermediário: \_\_\_\_; Em nível esperado: \_\_\_\_
3. De que forma pode constatar que os alunos estão nos níveis especificados:
  - Abaixo do esperado:
  - Em nível intermediário:
  - No nível esperado:
4. A que fator(es) atribui o interesse, ou desinteresse dos alunos pela escrita e interpretação textual?
5. Você contextualiza os conteúdos, trazendo a cultura quilombola para o cotidiano escolar? Quais aspectos culturais são abordados em suas aulas?
6. Acredita ser possível trabalhar os problemas sociais que afetam o povo quilombola nas aulas, com esse grupo de alunos? Como?
7. Considerando que a LDB indica propostas pedagógicas que discutem a diversidade

étnica e a identidade dos afrodescendentes, que estratégias você busca para atender essa prerrogativa?

8. Considera que seja possível avançar na formação dos seus alunos em escrita e interpretação?
9. Como faria para que esse avanço acontecesse?
10. Qual o seu entendimento acerca da proposta de desenvolver atividades diferenciadas com seus alunos, a partir de uma sequência didática que envolva escrita e interpretação textual?

**APÊNDICE C – PRODFUTO EDUCACIONAL**  
**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DO 4º E 5º ANO**  
**DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**APRESENTAÇÃO**

**- Público-alvo:** Docentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

A partir da coleta de informações acerca do comportamento dos seus alunos e as dificuldades encontradas, o professor desenvolverá atividades utilizando para isso recursos como vídeos e fotos nas produções dos alunos nas atividades orais e escritas, as quais poderão ser propostas durante a implementação da sequência didática. A fim de detectar as dificuldades leitoras e interpretativas dos alunos, pode-se levar em consideração o perfil de rendimento dos alunos apresentado no primeiro trimestre do ano letivo.

**- Utilização de histórias ilustradas**

Deve ser usado como maior foco da sequência didática a leitura de histórias ilustradas, a fim de abordar as imagens presentes nos livros infantis e estimular a interpretação e a ampliação da capacidade autônoma de leitura através do entendimento do sentido das ilustrações presentes nas obras literárias.

A inserção da literatura infantil, entrelaçando imagens e palavras, na prática do trabalho docente no cotidiano da sala de aula, pode beneficiar os alunos em sua autonomia de leitura, além de se tratar de um tipo de leitura associada a uma atividade que atrai as crianças como algo interessante, envolvente e cheio de significado.

A utilização de histórias na sala de aula se torna, assim, aliada forte para que uma sequência didática seja bem-sucedida no processo de aprendizagem.

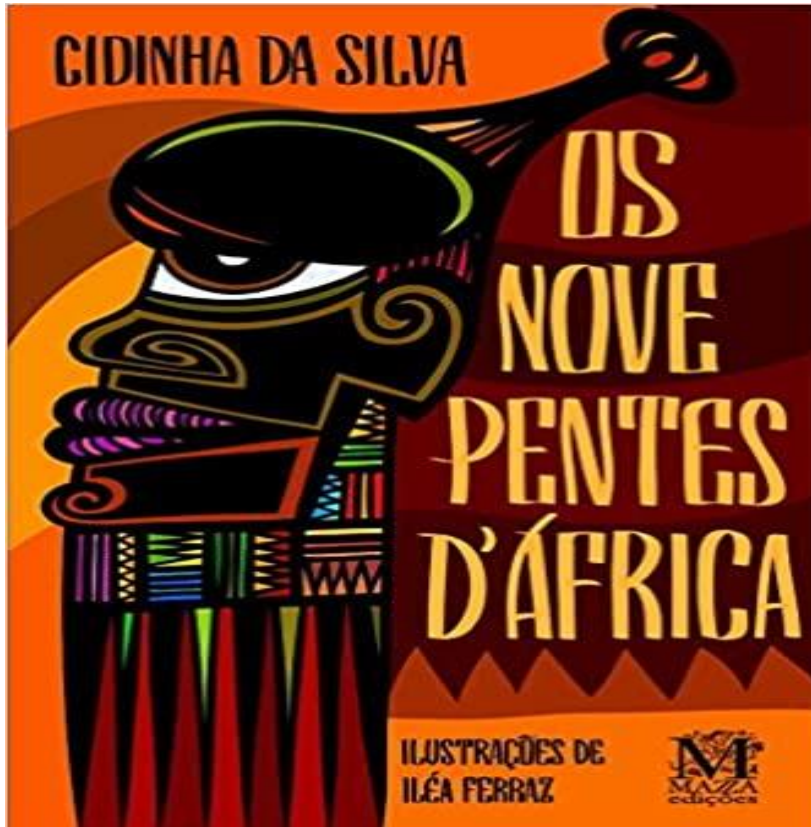
Quadro 1 – Livro utilizado na sequência didática

<b>Título do Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Os Nove Pentes d'África	Cidinha da Silva	Mazza Edições

Fonte: Produção da pesquisadora, 2021.

Para a seleção deste livro foi usado o critério da afinidade com a realidade da comunidade quilombola e suas peculiaridades, em especial as suas raízes africanas. Este livro foi publicado pela editora Mazza Edições e se adequa ao propósito do trabalho da pesquisadora.

Figura 1 – Livro “Os Nove Pentes d’África”, de Cidinha da Silva



Fonte: Produção da pesquisadora (2021).

De acordo com o Quadro 1, posto anteriormente, tem-se a figura 1, que é a imagem da capa da obra infantil indicada pela pesquisadora como material apropriado para uso nas atividades da sequência didática que é sugerida por esta dissertação.

#### **- Desenvolvimento e avaliação**

As atividades a serem incluídas em cada passo da sequência didática (o planejamento, a realização e a revisão) devem ser propostas a três ou quatro grupos de alunos, atendendo à quantidade de crianças existente na sala do 4º e 5º ano do Ensino Fundamenta. As atividades serão relacionadas a histórias curtas, cada uma lida dentro da aplicação da sequência didática.

E no desenvolvimento e na avaliação dos resultados da sequência didática

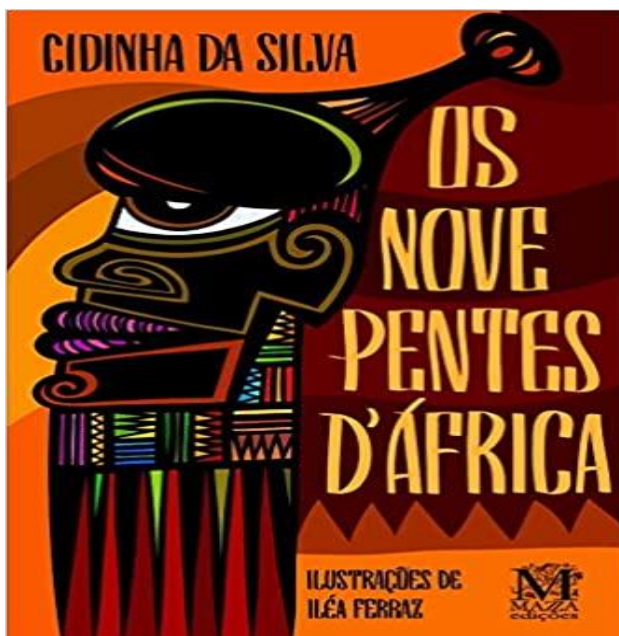
podem ser usados os quatro passos indicados abaixo:

- Primeiro passo: identificar as dificuldades presentes na leitura autônoma e no modo de interpretação dos alunos;
- Segundo passo: aplicar da sequência didática com a utilização de metodologia fundamentada em literaturas adequadas à idade das crianças, com destaque para conteúdos ilustrados;
- Terceiro passo: comparar as condições anteriores e as posteriores a aplicação da metodologia que se fundamentou na leitura e interpretação visual das ilustrações dos livros usados;
- Quarto passo: analisar e tirar conclusões sobre a aplicação da metodologia fundamentada na utilização da leitura de livros infantis ilustrados.

#### A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- **Texto:** Os Nove Pentes d'África
- **Autora:** Cidinha da Silva
- **Público-alvo:** Alunos do 4º e do 5º Ano do Ensino Fundamental
- **Duração:** 5 aulas
- **Objetivo da atividade:** Ampliar a compreensão leitora para que os alunos adquiram autonomia de ler e interpretar textos.

Figura 2 – Capa do livro “Os Nove Pentes d’África”.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/nove-pentes-d%C3%A1frica-Cidinha-Silva/dp/8571604851>. Acesso em: 10 mar. 2021.

- **Situação de aprendizagem:** conhecimento e domínio do texto.
- **Sinopse:** O livro “Os nove pentes d’África, tece a história de uma família negra brasileira, onde os pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá são a pedra de toque para abordar a pulsão de vida presente nas experiências das personagens e dos rituais cotidianos da narrativa. Cada pente tem o seu significado, que impacta a vida dos personagens que são presenteados pelo avô.

- **Sugestões de estratégias para introdução da leitura**

Para atrair a atenção e o interesse das crianças, o professor, em sua leitura da obra literária, deverá fazer uso de:

- Conexões: situações do livro e do cotidiano dos alunos;
- Inferências: a partir de suposições, deduções, pistas acerca de pontos;
- Visualização: apresentação de imagens aos alunos para comentários;
- Questionamento: perguntas soltas e conexas com as ideias propostas;
- Síntese: proposição da história em palavras mais simples e resumidas;
- Sumarização: listagem de pontos relevantes detectados na narrativa;

- **Oficina de estratégia de leitura com o livro infantil:**

- Oficina de leitura: 60 minutos
- Momento introdutório: 10 a 20 minutos
- Atividade orientada: 30 a 50 minutos
- Compartilhamento do texto com os colegas: 10 a 20 minutos

- **Buscando interesse e curiosidade dos leitores**

Com a apresentação do título do livro para os alunos, o professor convocará os mesmos a criar inferências. Assim, cria-se um ambiente de roda de conversa para fazer perguntas para coletar hipóteses dos alunos acerca da história e de seu desfecho:

- Alguém sabe para que serve um pente?
- Já ganhou um presente igual ou semelhante?
- O presente dado pelo vovô foi importante? Por quê?

Aqui o objetivo é promover o envolvimento do leitor com a história, buscando levantar o interesse pelo desenrolar dos acontecimentos da história. Está considerada nos 60 minutos de leitura.

**- Fazendo as devidas conexões para entender o texto**

- Relação entre o texto e o leitor: quando eu ouço/leio a história eu lembro de qual situação do meu cotidiano?

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei dos meus cabelos, tranças, penteados feitos pela minha mãe.

- Relação entre texto e mundo: quando eu ouço/leio a história eu recordo de alguma conversa sobre o gosto por este ou aquele modo de usar o cabelo? O que essa história me faz lembrar?

Exemplo: Quando eu ouvi a história eu lembrei do significado das palavras que exprimem sentimentos.

- Relação entre texto e texto: quando eu leio/ouço essa história eu me recordo de outro texto que destaca o mesmo assunto ou semelhante (música, história em quadrinho, filme, outro livro, etc.).

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei o filme...

**- Produzindo inferência a partir da visualização das imagens**

Visualizar é, sobretudo, inferir significados. Por isso a visualização é uma forma de inferência, justificando a razão das duas estratégias estarem conectadas. Ao visualizar, os leitores criam imagens mentais da história. A ilustração é a inferência do ilustrador, seu ponto de vista.

Sobre as inferências, preencher o quadro a seguir:

<b>Gravura</b>	<b>Inferência</b>
Os nove pentes e seus significados	Sentimentos, posturas, comportamentos
O avô com os netos	Família, tradição e amor
Os modelos de penteados	Comportamentos individuais
Pente Peixe	Abundância
Pente Passarinho	Liberdade
Pente Tartaruga	Sabedoria
Outras imagens	Deixar a imaginação fluir

Ao visualizar a capa do livro, os leitores também fazem as suas inferências. Ao incentivar os alunos a fazerem inferências, o professor ajuda o leitor a apropriar-se da história e vincular-se à história. Assim, através da visualização o leitor é conduzido à melhor compreensão da leitura.

### - As finalidades intelectuais da ação de ler

As perguntas a seguir visam conectar os leitores aos aspectos estudantis e técnicos da leitura realizada, com vistas à preparação deles para futuras análises literárias.

- Quem é a autora do texto?
- Qual é o objetivo desse tipo de leitura (ler para estudar, buscar informações etc.?)
- Este texto é importante para quem o lê? Por quê?

### - Atividade a ser aplicada na aula 1

QUADRO DE REFERÊNCIA			
Eu visualizo	Sim	Não	Observação
Eu faço previsões e inferências			
Eu esclareço algum aspecto do texto			
Eu lembro de alguma outra situação semelhante			
Eu destaco personagens, pessoas ou criaturas.			
Eu faço percebo ilustrações ou características			
Eu percebo eventos e/ou fatos.			
Eu destaco espaços ou lugares.			
Eu visualizo, usando meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
Eu tenho reações físicas (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.)			



**- Atividade a ser aplicada na aula 2****ATIVIDADE QUE ENVOLVE A VISUALIZAÇÃO**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Título do livro: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

- 1) Após a leitura do texto “Os Nove Pentes d’África”, desenhe as imagens que você visualizou durante a narrativa:

**- Atividade a ser aplicada na aula 3****ATIVIDADE QUE ENVOLVE AS CONEXÕES**

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Título do livro: \_\_\_\_\_

Nome do autor: \_\_\_\_\_

**Conexão do texto com o leitor**

1) Após a leitura do livro “Os Nove Pentes d’África”, lembrei-me de que um dia...

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Conexão do texto e com o texto**

2) Quando, li “Os Nove Pentes d’África”, lembrei-me que já tinha assistido a um desenho, visualizando uma imagem na TV ou em um quadro pintado.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Conexão do texto com o mundo**

3) Ao ler “Os Nove Pentes d’África”, lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**- Atividade a ser aplicada na aula 4****ATIVIDADE ENVOLVENDO A LEITURA DE IMAGEM: VISUALIZAÇÃO, INFERÊNCIA E SUMARIZAÇÃO**

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Título do Livro: \_\_\_\_\_

Nome do autor: \_\_\_\_\_

1) Observe a ilustração da capa e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Escolha uma ilustração no livro e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Observe a ilustração da conversa entre dois personagens e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização

a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) A imagem é composta por elementos, vivos, móveis ou objetos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**- Atividade a ser aplicada na aula 5****ATIVIDADE RELEITURA**

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Título do livro: \_\_\_\_\_

Nome do autor: \_\_\_\_\_

- 1) Escolha uma ilustração do livro “Os Nove Pentes d’África” e realize uma releitura da imagem escolhida:

**ANEXOS**

## ANEXO A – CONDIÇÕES SATISFATÓRIAS E CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESTADO DO ESPIRITO SANTO

**ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ ORCI BATALHA “**  
**ENDEREÇO: RUA PROJETADA, S/N – LOCALIDADE DE CACIMBINHA**  
**PRESIDENTE KENNEDY- ES**

### CONDIÇÕES SATISFATÓRIAS DE INSTALAÇÕES FÍSICAS

#### I – CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

A- Entidade Mantenedora

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “ Orci Batalha “ é mantida pela Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy CNPJ nº 271657030001/26 .

B- O terreno do imóvel é próprio.

C- Número, data e órgão que autorizou

DECRETO que criou nº 078/02 de 26/12/02.

D- Grau de Ensino Preiteado

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Presidente Kennedy solicita a aprovação de funcionamento da EJA ( Educação Jovens e Adultos) Fase I -1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

#### E – PLANO DE FUNCIONAMENTO

HORÁRIO - 18:00 às 22:20 horas

RECREIO - 20 MINUTOS

TURNO	CURSO	TURMA	MÓDULO/ SÉRIE	Nº DE ALUNOS	SALA Nº	METRAGEM
Matutino	E. Fund.	única	1ª a 2ª	07	01	50,76 m²
Vespertino	E. Fund.	única	3ª a 4ª	14	02	24,31 m²
Noturno	Fase I	única	1ª a 4ª	18	01	50,76m²

## II - CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS

### A- Edifício Escolar

O edifício escolar foi construído em um terreno com total de 667,50 m<sup>2</sup>, sendo construída 162,03 m<sup>2</sup> e uma área livre de 505,47 m<sup>2</sup> onde funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Orci Batalha” . É uma construção sólida, de alvenaria, o piso é de cimentado liso, exceto a cozinha e os banheiros que possuem piso cerâmico. O teto é aparente, estrutura de madeira, nas salas de aula e laje na cozinha e banheiros, todos recobertos por telha cerâmica tipo capa e canal. Todas as dependências possuem portas e janelas que permitem boa iluminação e ventilação.

O edifício é constituído de 02(duas) salas de aula, 01(uma) cozinha, 01(uma) despensa, 01(um) banheiro masculino, 01(um) banheiro feminino, 01 (uma) circulação e 01(um) pátio coberto (refeitório).

### B- Salas de Aula

#### *Sala de aula nº 01*

Mede 50,76 m<sup>2</sup>, possui 01 (um) quadro de giz, 06 (seis) amplas janelas, 01(um) ventilador, (01) uma lixeira, (01) um apagador, 20( vinte) mesas de fórmica para aluno, 20( vinte ) cadeiras de fórmica para aluno, 01 (uma) mesa de madeira para professor, 01 (uma) cadeira de fórmica para professor, 01( um) mimeógrafo

O piso é de cimentado liso, o teto é aparente, estrutura de madeira recoberta por telhas cerâmicas tipo capa e canal, as paredes são pintadas com tinta acrílica. Possui iluminação natural e através de lâmpadas incandescentes.

#### *Sala de aula nº 02*

Mede 24,31 m<sup>2</sup>, possui 01 (um) quadro de giz, 02 (duas) amplas janelas, 01 (um) ventilador, (01) uma lixeira, (01) um apagador, 20 (vinte) mesas de fórmica para aluno, 20 ( vinte ) cadeiras de fórmica para aluno, 01 (uma) mesa de madeira para professor, 01 (uma) cadeira de fórmica para professor.

O piso é de cimentado liso, o teto é aparente, estrutura de madeira recoberta por telhas cerâmicas tipo capa e canal, as paredes são pintadas com tinta acrílica. Possui iluminação natural e através de lâmpadas incandescentes.

### C - Cozinha

A cozinha mede 9,31 m<sup>2</sup>, possui 01(um) fogão industrial com 02(duas) bocas,01 (um) botijão, 01(uma) pia com bojo inoxidável, 01(uma) torneira em metal, 01(uma) lixeira e 01(uma) geladeira, 01(uma) lixeira, 01(um) liquidificador, ,vinte e oito pratos,trinta colheres, trinta canecas,duas panelas de pressão,três panelas grande, uma panela média,um escorredor grande,um escorredor pequeno,uma leiteira de alumínio,duas leiteira plástica,duas colheres de pau,uma espumadeira,uma tábua de carne,duas facas,06(seis) panos de prato.

O teto é de laje, o piso é de cerâmica esmaltada, as paredes são revestidas de azulejo até a altura de 1,60 m, com 01 (uma) ampla janela com grade, trazendo segurança, ventilação e iluminação natural. A iluminação é feita através de lâmpadas incandescentes.

#### D - Despensa

A despensa mede 2,25 m<sup>2</sup>, possui 01 (uma) estante de madeira onde são guardados os mantimentos da merenda, 02 (duas) vassouras, 01 (um) rodo, 01 (um) saco.

As paredes são pintadas com tinta acrílica, possui 01 (uma) ampla balsa que permite a iluminação e a ventilação natural. O teto é de laje, o piso é em cimento liso e a iluminação é feita através de lâmpadas incandescentes.

#### E – Circulação

A circulação mede 5,95 m<sup>2</sup>, interliga o refeitório, banheiros e salas de aula. O piso é de cimento liso, o teto é de laje, as paredes são pintadas com tinta acrílica, possui 02 (duas) amplas balsas trazendo ventilação e iluminação natural. A iluminação é através de lâmpadas incandescentes.

#### F – Instalações Sanitárias

Os banheiros estão distribuídos da seguinte forma

01 (um) para o sexo masculino, medindo 2,80 m<sup>2</sup>, composto de 01 (um) vaso sanitário e descarga em caixa de PVC de sobrepor, 01 (um) chuveiro simples de PVC, 01 (um) lavatório de louça branca e 01 (uma) lixeira. O piso é de cerâmica esmaltada, as paredes são azulejadas até a altura de 1,60 m. Possui 01 (uma) ampla balsa que permite boa ventilação e iluminação natural. A iluminação é feita através de lâmpadas incandescentes.

01 (um) para o sexo feminino, medindo 2,89 m<sup>2</sup>, composto de 01 (um) vaso sanitário e descarga em caixa de PVC de sobrepor, 01 (um) chuveiro simples de PVC, 01 (um) lavatório de louça branca e 01 (uma) lixeira. O piso é de cerâmica esmaltada, as paredes são azulejadas até a altura de 1,60 m. Possui 01 (uma) ampla balsa que permite boa ventilação e iluminação natural. A iluminação é feita através de lâmpadas incandescentes.

#### G – Refeitório

O refeitório mede 49,70 m<sup>2</sup>, possui 01 (um) tanque com duas cubas em mármore sintético, possui grade de ferro em toda abertura externa que traz segurança e permite a iluminação e a ventilação natural. O teto é aparente em estrutura de madeira recoberta por telhas cerâmicas tipo capa e canal, o piso é em cimento liso e a iluminação é feita através de lâmpadas incandescentes.

#### H - Áreas externas

I- Possui uma ampla área livre, que proporciona a realização de recreação e lazer dos alunos.

II- Possui corredor de circulação ( calçada ) em cimento camurçado, medindo 1m de largura em todo perímetro.

III- Possui muro divisório em blocos de concreto com altura de 1,80 m, 01 (um) portão em chapa de aço galvanizada para acesso de pedestres e 01 (um) portão em chapa de aço galvanizada para acesso de veículos.



### III - INSTALAÇÕES

#### I - Hidráulica

No edifício, a instalação hidráulica está em perfeito estado. Não há vazamento d'água ou qualquer desperdício da mesma. A água é proveniente de poço artesiano profundo, com reservatório "pulmão", mantido pela prefeitura.

#### II - Elétrica

Todas as dependências do estabelecimento de ensino estão providas de instalações elétricas, não havendo fios desencapados ou fora do lugar. Os interruptores e tomadas das salas de aula, bem como das demais dependências estão em perfeitas condições.

#### IV - LOCALIZAÇÃO

##### - Salubridade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental " Orci Batalha " está situada em local salubre, em suas proximidades não existem quaisquer focos de contaminações a saúde. Frequentemente a escola recebe a visita de agentes de saúde e palestra com dentista que orientam a comunidade escolar, além de desenvolver projetos tais como : higiene e saúde, saúde bucal e visita do dentista à escola, onde se faz a distribuição de creme dental, escova de dente e triagem dos alunos. Os pais dos mesmos são orientados a procurar o Posto de Saúde.

##### - Ausência de Perigo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental " Orci Batalha " está situada na Rua Projetada s/nº, na localidade de Cacimbinha, neste município. Possui um muro com 1,80 m de altura, portões de chapa de aço galvanizadas ( um para entrada de pedestres, outro para veículos ), o que torna o ambiente seguro aos alunos e aos demais funcionários.